Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370086
Centre d'intérêt: 260

Leclerc, Chantal.

Projet de recherche sur les processus d'apprentissage et/ou d'adaptation / par Chantal Leclerc ; Bureau de psychologie, Services personnels aux élèves. Commission scolaire Cascades-L'Achigan. -- Raudon : La Commission, 1979.
[17], 243, [59] f. : graph. ; 28 cm.

Notes (part. bibliographiques) au bas des p. Avec: Rapport-synthèse / par Michel Roy. 1980. 9 f.

Cote Dewey: 370.153/L462p Cote LC: LB/1117

Descripteur(s): *Enfance inadaptée *Adaptation scolaire *Difficulté d'apprentissage *Relations étudiants-école *Psychologie scolaire *Inadaptation scolaire *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Marginalisation

La recherche s'intéresse au phénomène de marginalisation dans le milieu scolaire. Son objectif général est d'arriver à une meilleure compréhension des processus d'apprentissage et/ou d'adaptation et de leurs composantes afin d'identifier par la suite des domaines d'intervention à privilégier ainsi que les stratégies éducatives les plus appropriées pour tous. L'hypothèse formulée est que l'école n'est pas tout à fait étrangère au phénomène de l'inadaptation (qui est essentiellement un mode de relation déficient entre l'élève et l'institution scolaire).

Il s'agit d'une recherche exploratoire et descriptive qui présente les données recueillies concernant 219 enfants référés au Bureau de psychologie en 1976-1977 pour difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation. La population se compose de l'ensemble des élèves référés provenant de la maternelle et des première, deuxième et troisième années régulières à l'intérieur de la Commission Scolaire Cascades-L'Achigan. Les renseignements obtenus sont d'ordre personnel, scolaire, familial, psycho-médical; ils incluent aussi des renseignements provenant de l'évaluation subjective du professeur et des résultats à divers tests.

L'analyse des données démontre que, par rapport à la population scolaire en général, les enfants référés ne se situent pas tellement en-deçà de la moyenne en ce qui a trait au rendement intellectuel. Par contre, l'écart est probablement significatif en ce qui concerne une trentaine d'entre eux. Enfin, les facteurs instrumentaux qui semblent davantage compromis chez les enfants en difficulté sont: le langage, la motricité, la latéralisation, l'organisation spatio-temporelle. Un champ d'expérimentation qui pourrait découler de cette recherche est celui de l'importance des déficits relatifs aux conditions psycho-affectives de l'acte d'apprentissage.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 061
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire Cascades-L'Achigan
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP-SREP
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370086

Projet de Recherche sur:

Les processus d'apprentissage et/ou d'adaptation

Par: Chantal Leclerc

Bureau de Psychologie

Services Personnels aux Elèves

Commission Scolaire Cascades-L'Achigan

AOUT 1979

Avant-Propos

Ce rapport de recherche a été rendu possible grâce à une subvention du Service de Recherche et d'Expérimentation Pédagogique du Ministère de l'Education du Québec octroyée à la Commission Scolaire Cascades-l'Achigan en 1978-1979. Cette Commission Scolaire m'a donné l'opportunité de recourir à ses diverses ressources humaines et matérielles; elle m'a permis l'accessibilité aux dossiers personnels des élèves et aux autres documents de renseignements disponibles.

L'idée originale du projet est de Monsieur Michel Roy, coordonnateur-animateur des Services Personnels aux Elèves de la susdite Commission Scolaire. Sans son inspiration de départ et son appui constant, la présente recherche n'aurait pu voir le jour. Son questionnement et ses commentaires ont constitué le principal aiguillon qui a permis que mon travail reste toujours bien accroché à la réalité scolaire. Son expérience auprès des enfants et sa rigueur intellectuelle ont été une aide précieuse dans l'évolution de ma pensée sur l'éducation et les processus d'apprentissage et/ou d'adaptation.

La dactylographie fut assurée avec grand soin par Madame Lucie Gagnon-Gariépy et ce, en plus de sa charge normale de travail.

Enfin, je tiens à dire ma reconnaissance à tous ceux et celles qui, d'une façon ou d'une autre, ont manifesté de l'intérêt pour cette recherche et particulièrement aux membres de l'équipe des Services Personnels aux Elèves et aux personnes qui ont oeuvré au sein du comité de la recherche: Mesdames Lise Daviau, Micheline Charbonneau, professeurs, Monsieur Jacques Chartrand, principal.

Chantal Leclerc
Agent de Recherche.

Table des matières

AVANT-PROPOS .....

TABLE DES MATIERES .....

LISTE DES TABLEAUX .....

INTRODUCTION .....

CHAPITRE 1: CHOIX DE LA POPULATION .....

CHAPITRE 11: BREVES CONSIDERATIONS SUR LA NOTION D'INADAPTATION SCOLAIRE .....

CHAPITRE 111: PROVENANCE ET FIABILITE DES DONNEES .

CHAPITRE 1V: INCIDENCE DES FACTEURS SOCIO-ECONOMIQUES SUR L'INADAPTATION SCOLAIRE ...

CHAPITRE V: PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....

A. Renseignements personnels .....
   1. Sexe .....
   2. Age chronologique .....

B. Renseignements scolaires .....
   1. Degré scolaire .....
   2. Ecole fréquentée .....
   3. Histoire scolaire .....
   4. Jours d'absence .....
   5. Dîner à l'école et utilisation du transport scolaire .....
   6. Nombre d'années de scolarité du professeur .....
   7. Nombre d'années d'expérience du professeur .....
   8. Nombre d'élèves dans le groupe .....

C. Renseignements familiaux .....
   1. Situation parentale .....
   2. Dimension de la fratrie .....
   3. Rang dans la fratrie .....
   4. Fréquence des déménagements .....
   5. Milieu familial .....

D. Renseignements psycho-médicaux .....
1. Santé générale .....
2. Vision .....
3. Audition .....
4. Langage .....
5. Motricité .....
6. Latéralité .....
7. Hygiène .....
8. Alimentation .....
9. Maladie grave .....

E. Renseignements provenant de l'évaluation subjective du professeur .....
1. Motif de référence .....
2. Attitude face au travail et à l'apprentissage scolaires .....
3. Adaptation psycho-sociale .....
4. Adaptation émotive .....
5. Adaptation aux contraintes sociales ...
6. Relations parents-enfants-école .....

F. Résultats aux tests .....
1. Otis-Lennon .....
2. Dessin d'une personne .....
3. Bender .....
4. Vocabulaire Dayhaw .....
5. Wisc .....

CONCLUSION .....
APPENDICE-A- Liste des variables et codes utilisés .....
APPENDICE-B- Fiche d'évaluation psycho-pédagogique et psycho-sociale et guide d'utilisation .....
APPENDICE-C- Fiche de dépistage à la maternelle et guide d'utilisation .....
APPENDICE-D- Questionnaire d'attitudes de l'enseignant .....

Liste des Tableaux

TABLEAU 1:

Liste des variables et nombre de sujets pour lesquels des données étaient disponibles.

TABLEAU 2:

Pourcentages d'enfants en difficulté pour chaque variable selon le sexe et profils respectifs de chacun des deux sexes.

TABLEAU 3:

Pourcentages d'enfants en difficulté pour chaque variable selon le degré scolaire.

TABLEAU 4:

Profils respectifs des enfants de maternelle et de première année d'après les pourcentages d'enfants en difficulté pour chaque variable.

TABLEAU 5:

Courbe des pourcentages d'enfants en difficulté pour chaque variable.

Tableau 1:

Liste des variables et nombre de sujets pour lesquels ces données étaient disponibles

	N
A- Renseignements personnels	
1. Sexe	219
2. Age chronologique	219
B- Renseignements scolaires	
1. Degré scolaire	219
2. Ecole fréquentée	219
- Rang de la localité selon la proportion de famille pauvres	219
- Dimension de la population de l'école	219
3. Histoire scolaire	
- Antérieure à '76-'77	219
- Postérieure à '76-'77	197
4. Nombre de jours d'absence/an	158
5. Dîner à l'école et utilisation du transport scolaire	166
6. Nombre d'années de scolarité du professeur de l'enfant	219
7. Nombre d'années d'expérience du professeur de l'enfant.	219
8. Nombre d'élèves dans le groupe auquel appartient l'enfant	219
C- Renseignements familiaux	
1. Situation parentale	217
2. Dimension de la fratrie	196
3. Rang dans la fratrie	193
4. Fréquence des déménagements	196
5. Milieu familial déficient	48*
D- Renseignements psycho-médicaux	
1. Santé générale	144
2. Vision	198
3. Audition	200
4. Langage	181
5. Motricité	148
6. Latéralité	196
7. Hygiène	150
8. Alimentation	106
9. Maladie grave	6*
E- Renseignements provenant de l'évaluation subjective du professeur	
1. Motif de référence	215
2. Attitude face au travail et à l'apprentissage scolaires	123
a) régularité	153
b) attention et concentration	156
c) intérêt et motivation pour les matières scolaires	140
d) intérêt pour les activités manuelles	134
e) intérêt pour le jeu	
- le jeu passe avant le travail	138
- l'enfant ne joue jamais	136
f) intérêt pour les notions nouvelles	137
g) créativité	153
h) rapidité	
- trop vite, travail bâclé	139
- trop lent	141
i) réaction à l'échec	136
j) réaction au succès	136
k) organisation de son travail	139
l) fatigabilité	139
3. Adaptation psycho-sociale	123
a) Réaction à la concurrence	
- au jeu	137
- aux activités scolaire	138
b) Participation au groupe	155
c) Acceptation par le groupe	154
d) Autonomie par rapport à l'adulte	154
e) Communication avec l'adulte	140
f) Communication avec les pairs	140
g) Réactions à l'autre sexe	137
4. Adaptation émotive	122
a) Expression des émotions	146
b) Conception de soi	134
c) Sens des responsabilités	145
d) Adaptation au changement	134
e) Identification sexuelle	137
f) Tension	146
5. Adaptation aux contraintes sociales	123
a) Assiduité	140
b) Honnêteté	137
c) Réaction à ses torts	132
d) Discipline	153
e) Réaction à l'autorité	138
f) Respect du bien d'autrui	137
g) Respect de l'autre	138
6. Relations-parents-enfant-école	
a) Attitude des parents envers l'école	138
b) Attitude des parents envers l'enfant	130
c) Aide des parents à l'enfant	129
F- Résultats aux tests	
1. Otis-Lennon	115
2. Dessin d'une personne D.A.P.	70
3. Bender	64
a) Sous-test angles	64
b) Sous-test orientation	64
c) Sous-test position relative	64
4. Vocabulaire Dayhaw	40
5. Wisc complet	34
Wisc incomplet	67
a) Echelle verbale	67
-Connaissances	50
-Similitudes	64
-Arithmétiques	48
-Jugement	44
-Mémoire	45
b) Echelle non-verbale	67
-Images à compléter	43
-Histoires en Images	65
-Dessins avec Blocs	64
-Assemblage	42
-Substitution	39

* Le nombre inscrit correspond à celui des sujets dont le dossier avait une mention spéciale qui indiquait une déficience du milieu familial (48) ou une maladie grave affectant l'enfant (6): ces données sont très incomplètes.

TABLEAU 2

POURCENTAGES D'ENFANTS EN DIFFICULTE POUR CHAQUE VARIABLE SELON LE SEXE ET PROFILS RESPECTIFS DE CHACUN DES DEUX SEXES

ons	% Filles		0123456789 10 123456789 20 123456789 30 123456789 40 123456789 50 123456789 60 123456789 70 123456789 80 123456789 90 123456
7.9	69.4	Attention et concentration	
1.1	57.4	Fatiguabilité	
1.0	49.0	Régularité	
9.9	58.0	Créativité	
9.2	54.0	Autonomie par rapport à l'adulte	
1.3	57.8	Travail trop lent	
4.9	51.1	Intérêt pour la nouveauté	
7.4	44.4	Organisation du travail	
4.6	46.1	Expression des émotions	
1.5	53.2	Motricité	
4.5	44.7	Tension	
4.1	42.2	Réaction à l'échec	
1.7	31.1	Intérêt pour les matières scolaires	
1.9	55.0	Relations parents-enfant	
8.6	51.2	Aide des parents à l'enfant	
7.8	29.5	Conception de soi	
4.9	27.7	Sens des responsabilités	
4.7	44.4	Relations parents-école	
1.3	33.3	Participation au groupe	
1.1	33.3	Communication avec l'adulte	

TABLEAU 2 (suite)

41.2	14.3	Discipline
14.4	31.8	Latéralité
35.6	25.4	Langage
32.7	39.6	Acceptation par le groupe
32.2	29.5	Adaptation au changement
27.3	9.1	Jeu passe avant le travail
39.4	22.2	Travail bâclé
23.1	36.3	Hygiène
24.2	31.1	Communication avec les pairs
30.1	15.6	Réaction à l'autorité
18.7	22.7	Intérêt pour activités manuelles
22.1	28.9	Assiduité
25.5	15.6	Respect de l'autre
25.8	14.3	Réaction à ses torts
14..	15.6	Concurrence au jeu
21.1	22.7	Honnêteté
14.3	25.0	Alimentation
14	18.2	Santé générale
4.1	4.5	Respect du bien d'autrui
11.9	11.4	Réaction au succès
10.9	6.7	Concurrence aux activités scolaires
10.4	6.1	Vision
8.7	9.1	L'enfant ne joue jamais
5.3	4.5	Audition
4.1	2.3	Réaction à l'autre sexe
4.3	2.3	Identification sexuelle

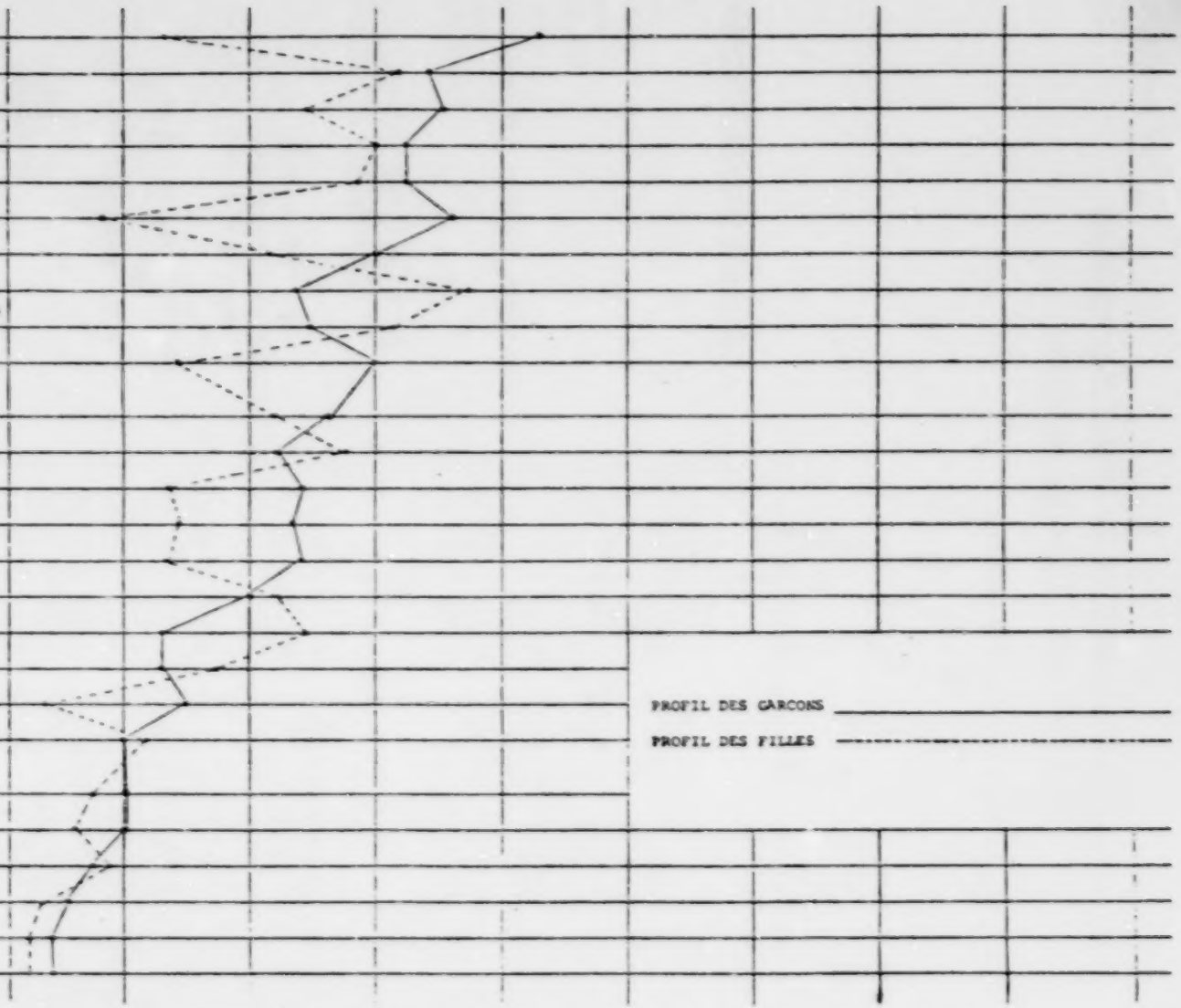


Tableau 3:

POURCENTAGES D'ENFANTS EN DIFFICULTE POUR CHAQUE VARIABLE SELON LE DEGRE SCOLAIRE

	% Maternelle	% 1ère année	% 2e année	% 3e année	% Total
RENSEIGNEMENTS PSYCHO-MEDICAUX					
Santé	20.0	22.6	9.7	3.3	15.3
Vision	18.2	8.5	3.8	9.8	9.1
Audition	3.0	5.5	7.4	2.5	5.0
Langage	41.9	40.3	25.0	14.7	32.0
Motricité	45.7	62.1	44.4	46.4	52.0
Latéralité	37.9	43.8	16.7	35.0	33.7
Intégration du schéma corporel	--	59.5	50.0	54.5	55.7
Hygiène	22.2	37.1	12.1	32.1	28.0
Alimentation	14.3	27.3	3.8	18.2	17.9
ATTITUDE FACE AU TRAVAIL ET A L'APPRENTISSAGE SCOLAIRES					61.8
Régularité	80.0	63.3	61.3	65.6	66.7
Attention et concentration	93.3	81.4	77.1	78.1	82.1
Intérêt pour les matières scolaires	60.0	49.2	41.2	40.6	46.4
Intérêt pour les activités manuelles	64.3	29.3	19.4	6.5	25.4
Le jeu passe avant le travail	31.3	32.2	22.6	25.0	28.3
L'enfant ne joue jamais	6.7	12.1	6.5	6.3	8.8
Intérêt pour la nouveauté	73.3	63.8	34.4	50.0	54.7
Créativité	86.2	62.7	60.6	59.4	66.0
Travail bâclé	58.8	33.3	11.8	19.4	28.1
Travail trop lent	31.6	53.4	72.7	61.3	56.7
Réaction à l'échec	52.9	59.6	42.4	31.0	48.5
Réaction au succès	7.1	15.3	6.1	10.0	11.0
Organisation de son travail	75.0	62.7	39.4	38.7	53.2
Fatigabilité	81.3	72.4	66.7	62.5	69.8
ADAPTATION PSYCHO-SOCIALE					30.1
Réaction à la concurrence					
- au jeu	14.3	19.0	21.2	34.4	22.6
- aux activités scolaires	0.0	8.5	12.1	15.6	10.1
Participation au groupe	0.0	40.0	36.4	34.4	40.6

Tableau 3: SUITE

	% Maternelle	% 1ère année	% 2e année	% 3e année	% Total
ADAPTATION PSYCHO-SOCIALE (suite)					
Acceptation par le groupe	40.0	32.2	30.0	25.0	31.8
Autonomie par rapport à l'adulte	90.3	65.0	56.3	45.2	64.3
Communication avec l'adulte	44.4	37.3	45.5	30.0	38.6
Communication avec les pairs	47.4	19.0	30.3	23.3	26.4
Réactions à l'autre sexe	0.0	3.4	3.0	6.5	3.6
ADAPTATION EMOTIVE					31.1
Expression des émotions	65.2	62.7	40.6	34.4	52.1
Conception de soi	71.4	44.8	33.3	31.3	41.8
Sens des responsabilités	66.7	40.7	27.3	37.5	40.7
Adaptation au changement	35.7	30.4	43.8	18.8	31.3
Identification sexuelle	0.0	6.8	3.0	0.0	3.6
Tension	47.8	59.6	55.9	34.4	51.4
ADAPTATION AUX CONTRAINTES SOCIALES					17.9
Assiduité	28.6	31.1	24.2	9.4	24.3
Honnêteté	14.3	16.9	30.3	22.6	21.2
Réaction à ses torts	13.3	19.6	33.3	22.6	22.7
Discipline	40.0	29.3	33.3	37.5	34.0
Réaction à l'autorité	28.6	23.7	30.3	21.9	25.4
Respect du bien d'autrui	20.0	8.6	15.2	12.9	12.4
Respect de l'autre	12.5	27.1	19.4	25.0	23.2
RELATIONS PARENT-ENFANT-ECOLE					
Attitude des parents envers l'école	36.4	40.4	44.8	40.0	40.6
Attitude des parents envers l'enfant	30.4	51.9	53.6	32.0	44.6
Aide des parents à l'enfant	31.6	43.4	53.6	37.9	42.6

TABLEAU 4

PROFIL RESPECTIF DES ENFANTS DE MATERNELLE ET DE PREMIERE ANNEE D'APRES LES POURCENTAGES DE SUJETS EN DIFFICULTE POUR CHAQUE VARIABLE

elle	% 1ère		0123456789 10 123456789 20 123456789 30 123456789 40 123456789 50 123456789 60 123456789 70 123456789 80 123456789 90 123456789
.3	81.4	Attention et concentration	
.3	72.4	Fatigabilité	
.1	63.3	Régularité	
.2	62.7	Créativité	
.3	65.0	Autonomie par rapport à l'adulte	
.6	53.4	Travail trop lent	
.3	62.6	Intérêt pour la nouveauté	
.1	62.7	Organisation du travail	
.4	62.7	Expression des émotions	
.7	62.1	Motricité	
.5	59.6	Tension	
.3	59.4	Réaction à l'échec	
.3	49.2	Intérêt pour les matières scolaires	
.6	51.9	Relations parents-enfant	
.6	62.4	Aide des parents à l'enfant	
.1	66.8	Conception de soi	
.7	49.7	Sens des responsabilités	
.6	60.1	Relations parents-école	
.0	60.0	Participation au groupe	
.4	37.3	Communication avec l'adulte	
.0	29.3	Discipline	
.9	43.8	Latéralité	
.9	40.3	Langage	
.3	32.2	Acceptation par le groupe	

TABLEAU 4 (suite)

[illegible]	37.4	Adaptation au changement
32.2	32.2	Jeu passe avant le travail
38.8	33.3	Travail bâclé
42.2	37.1	Hygiène
47.4	19.0	Communication avec les pairs
28.4	23.7	Réaction à l'autorité
14.2	29.3	Intérêt pour activitées nouvelles
28.4	31.1	Assiduité
32.8	27.1	Respect de l'autre
19.2	19.6	Réaction à ses torts
14.2	19.0	Concurrence au jeu
14.2	16.9	Honnêteté
14.2	27.3	Alimentation
21.0	22.6	Santé générale
[illegible]	8.6	Respect du bien d'autrui
7.1	12.3	Réaction au succès
7.8	8.5	Concurrence aux activités scolaires
4.2	8.5	Vision
8.9	12.1	L'enfant ne joue jamais
3.0	5.5	Audition
1.4	3.4	Réaction à l'autre sexe
0.0	6.8	Identification sexuelle

PROFIL DES ENFANTS DE MATERNELLE _____

PROFIL DES ENFANTS DE 1ère année - - - - - - - - - - - -

		0123456789	10 123456789	20 123456789	30 123456789	40 123456789	50 123456789	60 123456789	70 123456789	80 123456789	90 1234
52.1	Attention et concentration										
49.8	Perturbabilité										
48.7	Popularité										
46.9	Créativité										
45.3	Autonomie par rapport à l'adulte										
36.7	Travail trop lent										
34.7	Intérêt pour la nouveauté										
33.2	Organisation du travail										
32.1	Expression des émotions										
32.0	Agressivité										
31.4	Imitation										
48.1	Réaction à l'échec										
44.4	Intérêt pour les matières scolaires										
44.4	Relations parents-enfant										
42.6	Aide des parents à l'enfant										
41.8	Conception de soi										
40.7	Sens des responsabilités										
37.6	Relations parents-école										
37.6	Participation au groupe										
35.6	Communication avec l'adulte										
35.0	Discipline										
33.7	Latéralité										
33.0	Langage										
31.8	Acceptation par le groupe										
31.7	Adaptation au changement										
28.3	Jeu passe avant le travail										
27.1	Travail bâclé										
27.6	Hygiène										
27.4	Communication avec les pairs										
25.4	Réaction à l'autorité										
25.4	Intérêt pour activités nouvelles										
24.3	Agressivité										
23.2	Respect de l'autre										

Introduction

À tort ou à raison, on a souvent divisé la population en deux catégories: les "normaux" et les "marginaux", ceux qui passent et ceux qui "accrochent" ou "décrochent", ceux qui réussissent, qui s'adaptent et ceux qui n'y parviennent pas ou qui s'y refusent[1]. Ce qu'on doit toujours avoir en tête lorsqu'on fait de telles catégorisations, c'est qu'on est normal ou inadapté par rapport à un milieu précis. L'inadaptation ne peut être considérée comme une abstraction sans lien avec les conditions concrètes dans lesquelles elle se produit. C'est en ce sens que Parent et Gonnet parlent de l'inadaptation "comme une difficulté vécue et dynamique entre l'enfant et un milieu scolaire donné".[2]

Cette recherche s'intéresse au phénomène de marginalisation dans le milieu scolaire. Son objectif général est d'arriver à une meilleure compréhension des processus

---

[1] Pour éviter certaines remises en questions institutionnelles ou sociales, on a trop souvent négligé de considérer l'inadaptation comme un refus du sujet de se conformer à des règles qui l'aliènent et menacent de détruire son intégrité existentielle. C'est là, du moins, la thèse que soutiennent les adhérents du courant anti-psychiatrique.

[2] Parent, P., Gonnet, C., Les Ecoliers inadaptés, PUF, Paris 1965, p.22

d'apprentissage et/ou d'adaptation et de leurs composantes dans le but d'intervenir de façon plus "efficace" pour prévenir les difficultés des enfants et pour leur apporter une aide pertinente lorsqu'ils sont aux prises avec des problèmes.

Il s'agira donc de présenter les données recueillies concernant 219 enfants référés au Bureau de Psychologie en 1976-1977 pour difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation. Notre population se compose de l'ensemble des élèves référés provenant de la maternelle et des première, deuxième et troisième années régulières à l'intérieur de la Commission Scolaire Cascades-l'Achigan[1]. Nous avons l'espoir à partir de ces données, d'amorcer une réflexion sur le problème de plus en plus crucial de l'inadaptation scolaire et sur le sens qu'on peut lui donner. Considérant le nombre croissant d'enfants en difficulté scolaire (3,350 en 1960-61, 20,000 en 1965-66 et 93,000 en 1975-76)[2], on ne peut plus traiter les cas

---

[1] Cette Commission Scolaire ne desservant qu'une clientèle exclusivement rurale, notre population ne pourra mettre en lumière les difficultés spécifiques des enfants de zones urbaines.

[2] Statistiques du Ministère de l'Education du Québec. Même si l'on sait que ces données proviennent d'une époque où l'on commençait seulement à se soucier des enfants en difficulté et où l'on mettait en place des procédures systématiques de dépistage et des services spécialisés, ces chiffres n'en demeurent pas moins très inquiétants.

d'inadaptation comme des cas à traiter individuellement; on doit mettre de côté le modèle médico-ortho-pédagogique qui a pour principe de base que les problèmes résident essentiellement dans l'enfant et que c'est lui qu'on doit référer et traiter (de la même façon qu'on opère pour un cas d'appendicite). Les enfants, pour la très grande majorité ne sont pas génétiquement inadaptés[1]. Ils le deviennent après leur entrée à l'école, le plus souvent à la suite d'une accumulation d'échecs scolaires. En effet, "l'inadaptation est liée à l'école puisque c'est à travers elle qu'elle se révèle".[2] Ceci nous amène à poser l'hypothèse que l'école n'est pas tout à fait étrangère au phénomène d'inadaptation (qui est essentiellement un mode de relation déficient entre l'élève et l'institution scolaire).

Nous n'avons ni les moyens, ni l'intention de faire ici le procès de l'école et des divers agents d'éducation mais nous tenons à souligner, lorsque cela sera possible, en quoi

---

[1] Ceux qui sont affectés par des troubles physiques (dysfonction cérébrale importante, infirmité sensorielle ou motrice grave, etc...) ne constituant que 6% de la clientèle scolaire inadaptée, Statistique du M.E.Q.

[2] Teil, P., Les enfants inadaptés, Mesape, Privat 1973, p.84

ils peuvent entraver ou faciliter le développement des élèves.

> Arriver à comprendre et à admettre que, même dans le cas où par sa pratique on est effectivement responsable d'une inadaptation, cela ne signifie pas qu'on en soit coupable; l'important est de se demander comment modifier son comportement, à l'avenir pour éviter d'être source d'handicap.[1]

Cette recherche se propose donc d'étudier et de comprendre les caractéristiques des cas dits marginaux afin d'identifier par la suite des domaines d'intervention à privilégier ainsi que les stratégies éducatives les plus appropriées pour tous.

---

[1] Teil, P., op. cit. , p.120.

Chapitre 1

Choix de la population

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre population se compose de l'ensemble des enfants référés au Bureau de Psychologie en 1976-1977, provenant de la maternelle et du premier cycle. Il comprend donc 219 sujets (soit 12.5 % de la population totale) qui se répartissent comme suit:

Degré scolaire \ Sexe	Garçons	Filles	Total
Maternelle	27	12	39
1ere année	61	21	82
2e année	32	24	56
3e année	25	17	42
Total	145	74	219

Plusieurs raisons motivent notre intérêt pour une population d'enfants en difficulté de cinq à neuf ans qui débutent leur vie scolaire.

Les enfants de cet âge traversent une période cruciale dans leur vie par rapport à presque tous les aspects de leur développement.

Il y a d'abord le passage du milieu familial relativement restreint. Cette étape de transition s'avère d'une importance incontestable puisque l'enfant se voit soudainement confronté à d'autres personnes, d'autres règles, d'autres activités. L'intérêt alors, est que l'enfant de maternelle ou de premier cycle, étant au début de sa vie scolaire, y réagit plus directement ou spontanément comparativement au plus vieux qui a eu le temps de développer des mécanismes plus raffinés d'adaptation et moins faciles à décortiquer. Cette situation peut nous permettre de mieux voir ce qui, à l'école, affecte le plus l'enfant en difficulté.

Le début de la scolarisation d'un individu mérite aussi notre attention parce que c'est là que l'élève a à faire les apprentissages fondamentaux (lecture, écriture et calcul) qui constituent les bases d'une longue série d'acquisitions scolaires toutes imbriquées les unes dans les autres. Begin critique, à ce sujet, le caractère séquentiel de l'enseignement scolaire qui veut que

> non seulement les objectifs de l'enseignement soient imposés, mais qu'ils soient regroupés en des séquences plus ou moins longues, en vertu du principe qu'une activité d'apprentissage donnée en suppose habituellement une autre qui lui est prérequise et sert elle-même de pré-requis à une autre activité[1]

---

[1] Bégin, Y., L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi?, INRS-Education, A1. Devenir, 1978, p.105

Ce caractère séquentiel de l'enseignement lié à d'autres facteurs rend périlleuse l'aventure scolaire de l'enfant puisque

> l'incapacité de l'étudiant à maîtriser un pré-requis quelconque dans la multitude de ceux qui lui sont imposés est annonciatrice d'une série sans fin d'échecs dont il fera nécessairement l'expérience dans les semaines, les mois et les années qui suivront[1]

Un mauvais départ s'avère presque toujours néfaste par rapport à toute la scolarité de l'enfant. Les recherches de Bloom (1976) nous révèlent clairement ce phénomène en concluant que, quant au rendement scolaire de l'élève, les dés sont joués lorsqu'il n'en est qu'à sa troisième année de scolarisation: "à partir de la troisième année, il existe une corrélation extrêmement élevée entre le rendement scolaire de deux années consécutives. Cette corrélation est toujours supérieure ou égale à .90"[2]

De telles recherches nous démontrent l'importance de comprendre ce qui se passe en maternelle et au premier cycle pour intervenir pendant qu'il en est encore temps.

---

[1] Bégin, Y., op. cit. p.106

[2] Bloom. B.S., Human characteristics and school learning, New-York, Mc Graw Hill, 1976, p.40 rapporté par Bégin, Y., op. cit. p. 49

C'est d'ailleurs, une conclusion de Chiland (1976) à la suite d'une étude longitudinale assez poussée sur 66 enfants. En parlant de la lecture et de l'écriture, elle affirme que

> plus s'effilochera le temps de l'apprentissage, plus prégnantes seront les mauvaises formes, plus difficile la rééducation. D'où la nécessité d'intervenir précocement si l'apprentissage ne s'annonce pas aisé[1]

Pour justifier le choix de notre population nous avons noté plus haut que l'enfant de 5 à 9 ans est amené à vivre plusieurs transformations. Voyons maintenant brièvement en quoi elles consistent par rapport aux aspects affectif, social, intellectuel et moteur de son développement[2]

Théoriquement, dans notre culture, c'est entre sa septième année et la puberté que l'enfant vit sa période de latence. Celle-ci se caractérise par la résorbtion des conflits émotifs de la petite enfance et permet l'émergence d'intérêts nouveaux et variés. L'enfant peut alors envisager le monde de façon plus objective.

---

[1] Chiland, C., L'enfant de six ans et son avenir, PUF, 1976, p.239

[2] Si nous traitons chaque aspect isolément c'est pour la simplicité de la description. Dans la réalité ces aspects sont toujours étroitement interreliés.

Des énergies sont libérées qui le rendent capable de faire preuve d'une plus grande disponibilité à l'égard de la réalité sociale qui l'entoure et des activités intellectuelles, manuelles et culturelles qu'on lui propose. Si cette période est essentielle à la scolarisation, il faut comprendre qu'elle cache souvent des perturbations affectives non négligeables. En effet, beaucoup de troubles émotifs sont encore apparents avant que la période de latence ne s'installe. Ces troubles seront efficacement refoulés par la suite, d'où la nécessité d'être particulièrement attentif pendant que l'enfant réagit plus manifestement en extériorisant ses malaises.

On assiste aussi à une expansion étonnante de la vie sociale de l'enfant qui fait de moins en moins de place à l'égocentrisme des stades antérieurs. Il commence à établir des relations d'égal à égal avec d'autres enfants et acquiert graduellement plus d'autonomie par rapport aux adultes. On ne doit pas mésestimer l'importance d'un bon départ dans ces premières relations de réciprocité. Bianka Zazzo[1] regrette qu'en première année, les périodes de travail soient trop longues par rapport aux périodes de détente. Selon elle, les occasions d'échanges entre enfants sont trop rares alors que ceux-ci font des pas de géant en sociabilité. Il est donc intéressant de voir comment se vit ce développement social chez nos enfants de cinq à neuf ans.

---

[1] Zazzo, B., Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire, PUF, 1979.

Au niveau intellectuel, cette période de la vie est caractérisée par le passage au stade de l'intelligence opératoire concrète. Alliée à de plus grandes possibilités neuro-motrices, la pensée quoique toujours empreinte de magie, accède donc très graduellement à la logique et prend une cohérence et une consistance qu'elle n'avait pas jusqu'alors. Ces progrès fondamentaux, aux plans cognitif et moteur, rendent possibles des nombreuses acquisitions scolaires.

Pourtant, il faut dire et répéter que chaque enfant suit son rythme propre qui peut dévier sensiblement de la norme arbitrairement établie. "L'on ne saurait délimiter le tournant, le saut qualitatif, s'il y en a un, à la page tournée du calendrier"[1].

Nous avons donc choisi une population d'enfants de cinq à neuf ans parce que ceux-ci vivent des étapes significatives dans leur développement, parce qu'ils réagissent à des conditions environnementales nouvelles et enfin parce qu'il s'agit d'une période fortement déterminante par rapport à leur avenir scolaire, personnel et professionnel.

---

[1] Chiland, C., op. cit., p.20

En ce sens, s'intéresser à l'enfant alors qu'il fait ses premières armes dans la vie en société a comme perspective lointaine de mettre un frein à l'inquiétante souffrance psychologique et sociale du jeune adulte.

En plus de choisir nos enfants alors qu'ils étaient en maternelle et au premier cycle, nous avons centré notre attention sur les enfants référés au Bureau de Psychologie pour difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation. Ce qui distingue l'enfant référé d'un autre, c'est que son professeur l'a remarqué parmi les autres élèves, a pris la peine de remplir une Fiche d'évaluation à son sujet et de consulter un psychologue à cause des difficultés qu'il percevait chez cet enfant. L'enfant référé est donc un enfant perçu comme éprouvant des difficultés particulières et qui ne fréquente pas une classe spéciale.

Ce que nous postulons en choisissant d'étudier les caractéristiques de cette population référée, c'est que les enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation qui la composent ne sont pas de nature différente des autres enfants. Ils sont simplement plus sensibles aux normes et exigences de l'école, moins bien préparés à les affronter ou à s'y conformer. En ce sens, ils sont les meilleurs révélateurs des déficiences du système éducatif puisqu'ils y réagissent plus ouvertement en manifestant leur résistance ou leur incapacité de s'y adapter.

Il n'y a pas de naufragés sans bateau qui coule; les passagers qui se trouvent à la cale du navire peuvent être associés aux inadaptés scolaires: s'ils sont les premiers à voir l'eau les envahir, les autres voyageurs n'en sont pas moins menaçés. La détresse des uns devrait être considérée comme avertissement d'un danger pour tous[1]. Tenter de saisir le sens des malaises et des résistances à apprendre de l'enfance en difficulté, c'est faire un pas important vers la prévention de l'inadaptation et la mise en place de projets éducatifs mieux adaptés aux besoins de tous.

En effet, si les enfants qui éprouvent des difficultés à s'intégrer au système scolaire exigent de nous une intervention immédiate, il nous faut surtout comprendre les signaux d'alarme, qu'ils nous envoient par rapport à l'état général de leur milieu environnant.

---

[1] Il faut éviter ici les vices de l'analogie et être bien conscient que les plus touchés sont les enfants de milieu défavorisé. Les plus fortunés, souvent, ne vivent pas les difficultés de l'école: ils y passent bien et sont mêmes renforcés par elle. Pourtant, on note que de plus en plus d'élèves éprouvent des malaises à l'école. Si les enfants de classe moyenne ou supérieure ne sont pas directement affectés, ils le sont de façon plus subtile puisque leur succès s'inscrit dans une conception élitiste de la société qui favorise les mieux nantis en les glorifiant et défavorise les plus handicapés en ignorant leur handicap et sa signification.

Cette recherche constitue une tentative de "décodage" de ces signaux d'alarme et peut-être une amorce de réflexion auto-critique dans l'action. Si on tente de réintégrer l'enfant au système scolaire et de faire en sorte qu'il s'y ajuste, il faut aussi s'interroger sur le sens que peut prendre le comportement des marginaux et poser le problème dans le sens de l'adaptation de l'école aux enfants.

Chapitre II

Brèves considérations sur la notion d'inadaptation scolaire

Avant d'étudier les données que nous avons recueillies sur les 219 enfants référés en 1976-1977, il importe de se pencher ici sur la notion d'inadaptation qui, à force de tout vouloir englober, est devenue objet d'une surcharge sémantique. Pierre Georgeault, dans un court mais remarquable article sur le sujet, clarifie assez bien la question lorsqu'il note que nous nous référons trop souvent à la notion d'inadaptation dans une "perspective univoque et non dialectique"[1].

Dans ce rapport nous parlerons donc d'inadaptation (ou de difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation) comme d'un phénomène de relation et non le fait du sujet ou de l'école uniquement. Quand on aborde le sujet, on doit donc se poser franchement la question avec Colette Chiland: "l'enfant, par ses troubles, réagit-il *anormalement* à des demandes *anormales* de l'environnement ou *anormalement* à des demandes *normales* de l'environnement?"[2].

---

[1] Georgeault, P., Les classes d'attente et l'inadaptation scolaire, Ecole Coopérative, Mars 1976, no.33, p.11

[2] Chiland, C., op. cit., p.16

Pour signifier la même inquiétude mais, en d'autres termes, Pierre Teil demande: "est-ce l'enfant qui est inadapté ou l'école qui est *inadaptante* ? ou encore: faut-il adapter l'enfant à l'école ou l'école à l'enfant?"[1] Il poursuit en signifiant que la réponse à ces questions reflète les idéologies conscientes et inconscientes sous-jacentes aux buts (non toujours avoués) de l'école et à la finalité qu'on donne à l'école.

Le modèle psycho-médical répond à ces questions en accord avec une conception élitiste de l'école et de la société en adoptant une approche endogène de l'inadaptation qui ne s'interroge jamais sur la part de responsabilité de l'institution scolaire par rapport aux difficultés des enfants. Ce modèle, s'il perd de sa popularité n'a pas encore cessé de colorer nos interventions auprès des enfants en difficulté. Notons ici, qu'un mouvement en sens inverse qui voudrait que l'école soit la cause de tous les maux ne serait pas plus réaliste[2].

---

[1] Teil, P., op. cit., p.85

[2] Une telle approche qui ignorerait certains handicaps moteurs ou sensoriels et qui négligerait d'examiner les incidences du milieu socio-économique et familial sur la vie scolaire de l'enfant serait tout aussi néfaste et grossière que celle qui consiste à dire que c'est l'enfant, en soi, qui est inadapté. L'école, même réaménagée complètement, ne peut rien changer aux handicaps physiques des élèves: "elle ne maîtrise pas à elle seule les moyens de contrecarrer les inégalités socio-scolaires", Georgeault, P., op. cit., p.11

Pourtant, aborder le phénomène d'inadaptation comme en étant un de relation, c'est obligatoirement s'interroger sur le milieu scolaire et ses normes. Sont marginaux ou inadaptés ceux qui, pour une raison ou une autre, ne peuvent ou ne veulent pas se conformer aux normes institutionnellement prévalentes.

> Cela pose évidemment le problème de la validité des normes scolaires. Cela nous amène à nous poser la question des buts de l'éducation et à nous demander si d'autres buts et d'autres normes ne diminueraient pas le nombre d'enfants inadaptés[1].

Pour tenter de mieux saisir les exigences de l'école et les valeurs implicites qu'elles servent, nous allons examiner brièvement comment on devient inadapté scolaire.

Le phénomène de marginalisation se manifeste le plus souvent au début de la vie sociale de l'individu, laquelle coïncide avec son entrée à l'école où il est confronté à une toute nouvelle situation. Si l'intégration au milieu pré-scolaire est si déterminante pour l'enfant, c'est que ce dernier ne se situe pas uniquement par rapport à lui-même, à ses frères et soeurs ou à quelques camarades de son voisinage (et par conséquent de son milieu socio-économique et culturel). L'élève à la maternelle doit maintenant s'intégrer à une

---

[1] Teil, P., op. cit., p.110

structure sociale plus complexe et exigeante que sa famille (ces deux milieux s'avérant dans certains cas presque totalement étrangers l'un à l'autre). L'enfant a donc à se définir par rapport à une vingtaine d'enfants de son âge placés dans une situation analogue à la sienne. On peut alors comparer ses réactions à celle de la majorité des autres enfants. Peu importe ses antécédents familiaux, socio-économiques ou culturels, on attend de lui les mêmes attitudes et comportements qu'on attend des autres; il s'agit, par exemple, d'être à l'heure, propre, poli, capable de suivre le rythme du groupe, de reconnaître sa place, de suivre une consigne, de s'exprimer verbalement, d'écouter, etc... Pour l'enfant, à la maternelle, ces attentes auxquelles il doit s'adapter sont non seulement nombreuses mais aussi déconcertantes de par leur nouveauté.

En première année, débute la scolarisation proprement dite et avec elle s'ajoute une autre série de normes ayant trait aux acquisitions scolaires, tout au long de son cheminement à l'école, la performance de l'élève sera évaluée et notée en lecture, en écriture, en calcul, etc... C'est ainsi que la sélection la plus forte s'effectue au passage à la 1ère année alors que l'échec scolaire fait ses victimes en contribuant à accroître les rangs de l'enfance inadaptée.

L'enseignant, pour sa part, n'est pas toujours préparé à travailler avec des enfants qui ne répondent pas adéquatement aux exigences institutionnelles, qui s'ajustent mal au modèle. Il est le plus souvent démuni face aux déviants, surtout lorsqu'on pense au nombre d'enfants qu'il a sous sa

charge et au programme qu'il doit couvrir. C'est ainsi que les enfants qui ne s'adaptent pas à la norme scolaire deviennent vite des nuisances dans la classe qui retardent le progrès académique du groupe, ceux que le professeur ne peut récupérer, qui accusent un retard trop grand ou qui adoptent un comportement trop déviant risquent donc d'être écartés du cycle régulier pour permettre aux autres de continuer à progresser.

L'étude de Henderson et Coll (1976) remet pourtant en cause cette habitude qu'on a de séparer les élèves en groupes homogènes selon leur rendement. Cette recherche nous démontre que le rendement d'un élève est plus influencé par le rythme moyen d'apprentissage de son groupe que par n'importe quelle autre influence scolaire. Ils concluent en disant que

> le regroupement au niveau d'une même classe, d'élèves plus faibles et d'élèves plus forts, rehaussera la performance de l'ensemble des élèves. Ce regroupement défavorisera les élèves plus forts mais ceux qui sont plus faibles gagneront davantage, en termes de rendement absolu, que ce que perdront les premiers[1]

Il y a donc un choix socio-politique clair en faveur des élèves plus "doués" au détriment des plus "faibles" derrière la répartition des élèves dans des voies différentes selon le rendement scolaire au secondaire.

---

[1] Henderson, V., Miesz Kowski, P., Sauvageau, Y., L'influence du groupe sur les fonctions de production du système scolaire, Conseil Economique du Canada, Ottawa, 1976, p.71

A l'élémentaire, ce choix socio-politique se manifeste différemment et de façon moins évidente. Les cas marginaux sont ainsi susceptibles de bénéficier d'un traitement spécial: classe de maturation, dénombrement flottant, récupération, etc... Si ces ressources spécialisées sont une bonne chose en soi, c'est leur abus qui fait problème. Malgré le progrès qu'elle représente, la prolifération étonnante des classes spéciales depuis une décennie ne traduit-elle pas l'incapacité ou même le refus du système actuel de se transformer radicalement pour prendre en considération et intégrer les marginaux. S'il est certain que la qualité de l'aide et l'attention accordée aux élèves dans ces classes sont plus que valables on peut quand même se demander dans certains cas, si l'existence même de ces classes ne dissimule pas une acceptation implicite des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation plus grandes d'une certaine catégorie d'enfants comme si cela allait de soi. La récente politique d'intégration prônée par le Ministère de l'Education est une tentative de renverser la vapeur[1].

Nous croyons bien sûr que certains enfants souffrant de déficiences sensorielle, motrice ou mentale incontestables peuvent tirer grand profit d'une classe à effectif réduit. Ce qu'on peut déplorer toutefois, c'est le fait qu'on y envoie des enfants qui pourraient mieux évoluer dans une classe régulière si celle-ci était plus adaptée aux besoins de tous.

---

[1] Ministère de l'Education du Québec, Document L'Ecole Québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, 1979, p.66

On peut penser que plusieurs classements ne sont que la manifestation concrète de l'intolérance du système face aux différences individuelles; c'est ainsi qu'on écarte systématiquement celui qui dévie à la norme pour préserver le statu quo. En accordant des budgets fabuleux à l'enfance inadaptée on protège une structure scolaire[1] toujours axée sur la performance et l'individualisme aux dépens de l'esprit critique, de la créativité et de la coopération.

Si on veut réduire le secteur de l'enfance inadaptée, on sera forcé de repenser radicalement l'école et de travailler à des transformations qui tiendront compte des besoins de tous. L'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières ne peut se faire véritablement et harmonieusement que si certaines structures pédagogiques de base sont transformées et si on renonce à la conception traditionnelle de l'éducation qui considère presqu'uniquement les élèves selon leur rendement (perçu comme la manifestation d'une aptitude intellectuelle innée).

Si on néglige de procéder à cette remise en question des valeurs et de l'idéologie véhiculées par l'école, on pourra parler d'intégration physique des enfants mais ceux-ci resteront marginalisés à l'intérieur même de leur classe; les effets d'une telle marginalisation sont peut-être

---

[1] La ressemblance si forte entre structure scolaire et structure socio-économique nous donne de très bons indices sur la collusion présente entre ces deux systèmes.

encore plus cruels et néfastes que ceux qui découlent de la fréquentation d'une classe ou d'une école spéciale.

Mentionnons ici que les recherches de Bloom et de ses collaborateurs (1976) ont contribué à faire une petite brèche dans la conception traditionnelle de l'éducation fondée sur la croyance dans le caractère inné des différences individuelles qui distinguent les plus talentueux de ceux qui le sont moins. Leurs analyses corrélationnelles et leurs expérimentations ont démontré non seulement que presque tous les élèves sont capables de maîtriser les mêmes objectifs scolaires mais que même la lenteur et la rapidité dans l'apprentissage ne sont pas des caractéristiques stables et innées des individus.

> Au début des années 60, il s'est développé chez quelques uns d'entres nous un intérêt pour le modèle d'apprentissage scolaire de Caroll qui supposait fondamentalement qu'il existe des apprenants rapides et des apprenants lents.
> ....
> Mes recherches et celles de mes étudiants en cours de cette même décennie nous ont conduits à penser que la plupart des étudiants diffèrent très peu les uns des autres en ce qui regarde la capacité d'apprendre, le rythme d'apprentissage et le désir de poursuivre leurs apprentissages, lorsqu'ils jouissent de conditions d'apprentissage favorables[1].

---

[1] Bloom, B.S., op. cit., pp. lX-X

Si on comprend bien l'impact de ces découvertes, on doit réapprendre à se scandaliser du phénomène, pourtant universellement reconnu et accepté des inégalités des performances scolaires et du nombre croissant d'inadaptés scolaires.

D'ailleurs, on prend de plus en plus conscience du danger d'objectivation d'une difficulté dans la mise en place de ressources spécialisées. Il nous faut, par exemple, être très prudent dans l'utilisation "d'étiquettes médico-psychologiques". Les termes MSA (mésadaptés socio-affectifs), TGA (troubles graves d'apprentissage). ou déficients légers correspondent très peu au vécu de l'enfant en difficulté[1] et ainsi peuvent créer un écart entre ce qu'est l'enfant comme sujet et ce qu'on dit de lui, l'image qu'on lui renvoie

> Beaucoup de recherches semblent bien montrer actuellement que le statut d'objet, que nous donnons à l'enfant inadapté, dans notre société, est un facteur important de son inadaptation même[2].

En recommandant un enfant pour une classe spéciale ou en dépistant une de ses difficultés, on doit penser aux effets secondaires (difficiles à contrôler) d'une telle démarche. Nous pensons ici à "l'effet Pygmalion" qui fait que

---

[1] Ces enfants qu'on dit inadaptés sont d'ailleurs, très souvent et sans qu'on le dise, des enfants pauvres; ceci caractérise peut-être beaucoup mieux leur vécu; Cf. Chapitre lV, L'incidence des facteurs socio-économiques sur l'inadaptation scolaire, pp.

[2] Teil, P., op. cit., p.129

l'enfant, soumis aux perceptions et attentes de son professeur, finit par se comporter selon ces perceptions en ne répondant qu'aux attentes limitées qu'on a envers lui. Cet élève sous-évalué aura donc des chances moindres d'actualiser son potentiel comparativement à un autre de qui on attend plus.

Nous pensons aussi à l'effet de marginalisation de ces dépistages et classements qui font qu'un enfant est identifié à la catégorie des plus lents ou des plus turbulents. "Il y a là toute une démystification de l'enfant à opérer et cela est spécialement vrai de l'enfant inadapté qu'il faut pouvoir aborder par-delà la cuirasse des classifications et des dossiers".

Si les programmes de dépistage massif et les ressources spécialisées offertes dans le domaine scolaire ont contribué grandement à l'évolution globale de la clientèle scolaire, et permis à certains enfants de mieux se développer selon leur rythme, on est maintenant forcé de s'interroger sur la situation présente où l'inadaptation prend de plus en plus d'ampleur. Nous avons peut-être à faire à un phénomène d'entropie où la ressource spécialisée en est venue à créer l'inadaptation. Il y a des spécialistes en adaptation scolaire, des orthopédagogues, des psychologues, il y a des classes de maturation, de récupération, de déficients, etc... A partir de cet état de fait, la distance est facile à franchir pour élaborer le raisonnement suivant: si on a formé de tels spécialistes et mis en place de telles classes c'est sûrement que plusieurs enfants pourraient être isolés du

secteur régulier pour bénéficier de ces ressources. Et c'est ainsi que se crée l'inadaptation comme un remède amenerait la maladie.

Ceci étant dit, nous n'avons voulu en aucune façon remettre en cause l'utilité et même la nécessité de l'existence des ressources spécialisées mais simplement relever certains dangers qu'elles peuvent comporter lorsqu'on en use mal ou qu'on en abuse. Il est clair pour nous qu'elles constituent un progrès énorme en autant qu'on comprendra mieux leurs rôles ainsi que leur limite face au phénomène de l'inadaptation.

Ces brèves considérations sur le concept d'inadaptation ont voulu mettre en lumière le caractère très relatif de ce phénomène. Ce que nous devons toujours avoir en tête en lisant ce rapport c'est que l'enfant n'est pas inadapté naturellement ou en soi; il l'est par rapport à un milieu et à ses normes; il le devient lorsqu'on lui assigne indûment ce rôle et qu'on le marginalise. Ainsi, il n'est pas juste de parler de difficulté de concentration, d'inhibition dans l'expression verbale ou même de lenteur intellectuelle sans intégrer cela dans tout le vécu de l'enfant. Il ne sert à rien d'établir la liste des caractéristiques des enfants référés si nous ne pensons pas à replacer ces caractéristiques dans leur contexte. Comme l'a noté Colette Chiland,

> toute une tendance de la psychiatrie de l'enfant, insiste sur le caractère non significatif du trouble élémentaire, du symptôme considéré isolément; le symptôme ne tire son sens et son poids que du contexte, un double contexte, celui de la structure de la personnalité, et celui des relations avec les personnages environnants[1].

Ainsi, on comprendra mieux qu'un enfant ait de la difficulté à se concentrer si on sait qu'il est mal nourri; on comprendra mieux qu'une petite fille ait de la difficulté à s'exprimer si on sait qu'on lui a toujours dit de se taire pour laisser parler son père. Ceci nous amène, dans cette recherche à privilégier une approche plutôt compréhensive que normative: nous voulons plutôt tenter de comprendre les processus entraînant les difficultés d'adaptation et d'apprentissage chez les enfants que de voir en quoi certain d'entre eux s'écartent de la norme. C'est essentiellement dans cette optique que ce travail doit être compris et nous souhaitons qu'il serve de base à une réflexion touchant non seulement l'enfance inadaptée mais bien la clientèle scolair en général qui est menacée des mêmes malaises quoique moins directement atteinte.

---

[1] Chiland, C., op. cit., p.78

Chapitre III

Provenance et fiabilité des données

Pour effectuer et présenter cette recherche, nous avons utilisé les dossiers personnels des élèves. Les observations dont nous disposions n'avaient donc pas, de prime abord, été recueillies dans le but d'une recherche mais bien dans une perspective d'intervention clinique. On comprendra donc que, dans une telle situation, certaines lacunes sont inévitables.

Ainsi, il ne pouvait être question d'une cueillette des données se conformant en tous points avec les canons de la rigueur et de l'objectivité scientifique. Nous avons dû travailler en grande partie avec les perceptions subjectives mais non moins précieuses des professeurs qui référaient les enfants. Ce fait donnera donc une couleur très spéciale à nos données puisqu'il faudra toujours se souvenir que c'est par les yeux des professeurs qu'on pourra leur donner un sens.

Il ne pouvait être question non plus d'aller chercher des données manquantes qui auraient pu apporter un éclairage nouveau au phénomène d'inadaptation. Nous pensons ici à des données sur le milieu socio-économique des enfants référés telles le revenu familial, la profession du chef de famille, l'encombrement du logement, les changements de milieux de vie, etc... Nous pensons aussi à des données incomplètes telles les résultats aux tests (Wisc, Bender Gestalt, etc...)

C'est donc à partir des données disponibles et des restrictions budgétaires que les orientations de la recherche ont été définies. Dans d'autres circonstances nous aurions pu procéder tout autrement pour une étude du même sujet. Il aurait pu s'agir d'une analyse discriminante comparant deux groupes de sujets (référés, non référés), d'une recherche à caractère heuristique nécessitant une investigation plus poussée avec un nombre restreint d'enfants, ou encore d'une recherche avec expérimentation dès le départ. Si nous avons opté pour une enquête qu'on peut qualifier d'épidémiologique c'est aussi parce que nous croyons qu'un tel travail de déblayage est nécessaire pour ouvrir d'autres voies qui pourront être suivies avec un risque moins grand de se perdre. Ce type d'enquête qui se fonde en grande partie sur la perception que les professeurs ont des enfants assure aussi un suivi plus pratique et plus conforme aux aspirations de ces derniers qui demeurent toujours les principaux agents de changement à l'école[1].

A- Renseignements personnels
1. Sexe
2. Age chronologique [2]

---

[1] Pour obtenir la liste complète des variables avec leur code respectif, cf. appendice A.

[2] Désormais, lorsque rien ne sera spécifié concernant la période où l'observation a été enregistrée, cela signifiera que ce fut durant l'année scolaire 1976-1977.

B- Renseignements scolaires

1. Degré scolaire
   - maternelle
   - 1ère année
   - 2e année
   - 3e année

2. Ecole fréquentée

Cette variable nous indique aussi la localité où habite l'enfant. Cette situation rendra difficile l'interprétation des données puisqu'il est impossible d'isoler ce qui est lié à l'école elle-même (climat général, qualité des relations de travail, grandeur et population de l'école, qualité du milieu physique, etc...) et ce qui est plutôt lié à la localité (niveau socio-économique de la population, ressources socio-culturelles du milieu, mentalité des habitants, etc...)

3. Niveau socio-économique de la localité où habite l'enfant

Ces données nous ont été fournies par Centraide Lanaudière. Il s'est agi de classer les localités par rang selon le pourcentage de bénéficiaires de l'aide sociale et de familles dont le revenu annuel se situait au dessous de $4,000.00 pour l'année 1971.

4. Histoire scolaire

Antérieure à l'année de référence 1976-1977

.1 = L'enfant suivait le cycle régulier où rien n'est spécifié à ce sujet

.2 = L'enfant avait déjà été référé pour difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation alors qu'il fréquentait le cycle régulier

.3 = L'enfant fréquentait une classe spéciale (incluant les classes d'attente) ou a suivi un cycle irrégulier.

Postérieure à l'année de référence 1976-1977
.1 = L'enfant suivra un cycle régulier
.2 = L'enfant sera de nouveau référé pour difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation alors qu'il suivra le cycle régulier
.3 = L'enfant fréquentera une classe spéciale ou suivra un cycle irrégulier

5. Nombre de jours d'absences dans l'année

6. Dîner à l'école et utilisation du transport scolaire.
Cette donnée nous renseignera sur les liens éventuels entre le fait de dîner à l'école et de prendre l'autobus d'une part et la fatigabilité de l'enfant d'autre part.

7. Nombre d'années de scolarité du professeur qui réfère l'enfant.

8. Nombre d'années d'expérience du professeur qui réfère l'enfant.

9. Nombre d'élèves dans le groupe auquel appartient l'enfant

C- Renseignements familiaux

1. Situation parentale
   - foyer monoparental
   - présence des deux parents de l'enfant
   - présence d'un parent naturel et d'un concubin
   - foyer nourricier
2. Dimension de la fratrie
3. Rang dans la fratrie
   - enfant unique
   - cadet d'une famille moyenne (de 2 à 5 enfants)
   - au centre d'une famille moyenne
   - aîné d'une famille moyenne
   - cadet d'une famille nombreuse (de 6 enfants et plus)
   - dans les plus jeunes d'une famille nombreuse
   - au centre d'une famille nombreuse
   - dans les plus âgés d'une famille nombreuse
   - aîné d'une famille nombreuse

4. Fréquence des déménagements de l'enfant depuis le début de sa vie scolaire.
5. Milieu familial déficient

Ces données sont malheureusement très incomplètes puisqu'il s'est agi pour nous de noter que le milieu était défavorable pour l'enfant lorsque ceci était expressément inscrit dans son dossier personnel. Nous ne pouvons garantir que tous les enfants dans cette situation ont été référés puisque, dans plusieurs cas, aucune investigation familiale n'a été effectuée.

. La notion de déficience du milieu familial est utilisée ici dans un sens très vaste: elle comprend les familles pauvres, les familles très instables et perturbantes pour l'enfant qui en subit manifestement les contre-chocs et enfin, les familles qui ne répondent pas ou répondent très mal aux besoins affectifs des enfants[1].

Malgré le caractère incomplet et peu différencé de ces renseignements, nous avons tenu à les conserver puisqu'ils sont d'une importance primordiale dans les genèse des difficultés scolaires de l'enfant. Une recherche ultérieure et plus raffinée pourrait se concentrer exclusivement sur l'étude de l'interférence des facteurs socio-familiaux sur les processus d'apprentissage et/ou d'adaptation à l'école.

D- Renseignements psycho-médicaux
1. Santé générale
2. Vision
3. Audition
4. Langage
5. Motricité
6. Latéralité
7. Hygiène

---

[1] Si toutes ces caractéristiques sont placées sous la même rubrique c'est que nous ne pouvons faire autrement et non parce que nous voulons signifier qu'il y a toujours et nécessairement un lien entre la pauvreté, l'instabilité et la déficience affective d'un milieu.

8. Alimentation

Ces renseignements sur l'état physique et sensoriel du sujet proviennent de trois sources différentes: l'infirmière, le professeur et dans quelques cas les parents.

Pour déterminer si l'enfant avait une déficience nous avons fait la synthèse des données fournies en minimisant toujours la difficulté de l'enfant lorsqu'il y avait ambiguïté ou divergence même légère entre les perceptions de nos trois agents d'information. Nous avons tenu compte du degré de certitude de chaque renseignement. Par exemple, pour la vision et l'audition, nous avons accordé plus d'importance à la réponse de l'infirmière (qui s'est servie de tests objectifs et d'instruments spécialisés) qu'à celles plus subjectives du professeur et des parents: pour le langage, par contre, nous avons donné plus de poids à la réponse du professeur qui entend plus souvent l'enfant et peut mieux apprécier sa performance en le comparant à d'autres enfants tandis que l'infirmière n'a qu'un contact très bref avec l'enfant que la timidité ou la nervosité peut affecter. Enfin, nous avons éliminé les cas où il y avait contradiction dans les résultats.

Cette démarche nous permet de dire avec une plus grande certitude que les enfants chez qui on a signalé une difficulté en ont effectivement une (même si celle-ci n'est pas nécessairement d'ordre médical) et qu'il ne s'agit pas simplement d'une perception subjective et possiblement d'une seule personne.

9. Maladie grave

Ces données, comme celles du milieu familial sont incomplètes. Il s'est agi pour nous de noter si l'enfant souffrait d'une maladie grave affectant manifestement son comportement lorsque ceci était spécifié dans son dossier personnel. On dit qu'un enfant est affecté par une maladie grave lorsqu'il souffre d'une déficience motrice, sensorielle, affective ou intellectuelle incontestable qui a des répercussions sur plusieurs secteurs de sa vie scolaire.

E- Renseignements provenant de l'évaluation (subjective) du professeur[1]

1. Motif de référence
   - difficultés d'apprentissage
   - difficultés d'adaptation
   - difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation
   - difficultés mineures (d'apprentissage)
   - autre
2. Attitude face au travail et à l'apprentissage scolaires
   a) régularité
   b) attention et concentration
   c) intérêt et motivation pour les matières scolaires
   d) intérêt pour les activités manuelles
   e) intérêt pour le jeu
      1. le jeu passe avant le travail scolaire
      2. l'enfant ne joue jamais
   f) intérêt pour les notions nouvelles
   g) créativité
   h) rapidité
      1. l'enfant travaille vite et bâcle son trav
      2. l'enfant travaille trop lentement
   i) réaction à l'échec
   j) réaction au succès
   k) organisation de son travail
   l) fatigabilité
3. Adaptation psycho-sociale
   a) réaction à la concurrence
      1. au jeu
      2. aux activités scolaires
   b) participation au groupe
   c) acceptation par le groupe
   d) autonomie par rapport à l'adulte
   e) communication avec l'adulte
   f) communication avec les pairs
   g) réactions à l'autre sexe

---

[1] Cf, appendices A et B pour consultations des fiches d'évaluation ayant servi à la cueillette de ces données

4. Adaptation émotive
   a) expression des émotions
   b) conception de soi
   c) sens des responsabilités
   d) adaptation au changement
   e) identification sexuelle
   f) tension
5. Adaptation aux contraintes sociales
   a) assiduité
   b) honnêteté
   c) réaction à ses torts
   d) discipline
   e) réaction à l'autorité
   f) respect du bien d'autrui
   g) respect de l'autre
6. Relations parents-enfant-école
   a) attitude des parents envers l'école
   b) attitude des parents envers l'enfant
   c) aide des parents à l'enfant

En considérant les renseignements recueillis à partir des fiches d'évaluation remplies par le professeur, il faut être très prudent et garder en tête le fait qu'il ne s'agit pas des caractéristiques ou difficultés véritables de l'enfant mais bien de la perception que son professeur en a (c'est-à-dire des caractéristiques ou difficultés qu'il lui attribue, à juste titre ou non). Il est nécessaire de distinguer deux catégories d'expérience: d'une part, il y a celle de l'enfant éprouvant lui-même certaines difficultés, à un certain degré d'intensité; d'autre part, il y a celle du professeur qui s'élabore à partir de sa relation avec l'enfant et du comportement observable de ce dernier dans cette relation. S'il y a souvent adéquation ou correspondance entre ce que l'élève est pour lui-même comme sujet et ce qu'il est pour le professeur, cela n'est pas toujours le cas.

C'est ainsi qu'un enfant non motivé peut être perçu comme ayant un fonctionnement intellectuel lent, un enfant découragé par l'ampleur d'une tâche à accomplir peut être considéré comme paresseux ou manipulateur, un enfant tendu et timide peut être vu comme incapable de prendre des responsabilités, etc...

Il y a tout un monde entre la réalité objective et la façon dont l'enfant y réagit, entre l'expérience intime de l'enfant et son comportement manifeste, entre ce comportement et la perception que le professeur en a, entre la réaction émotive du professeur et ce qu'il manifestera ouvertement à l'enfant et ainsi de suite. Cette chaîne sans fin nous laisse entrevoir toute la complexité de la relation maître-élève. Comme de toute autre relation d'ailleurs. Ainsi le professeur qui remplit une fiche d'évaluation sur un enfant, se fonde nécessairement sur toute une série d'interactions de l'enfant avec lui , sa famille, ses pairs, ses responsabilités scolaires, etc. mais non sur le vécu véritable de l'enfant auquel il ne peut avoir accès directement. Ce n'est qu'à partir de son propre schéma de référence qu'il peut répondre.

Ainsi, Wickman (1928)

> avait montré que les maîtres appréciaient mal les troubles psychologiques de leurs élèves, surestimaient la valeur pathologique des conduites agressives et sous-estimaient celle de retrait [1].

---

[1] Wickman, E.K., Children's behavior and teacher's attitudes, dans Chiland, C., op. cit. p.26

Dans le même sens, Colette Chiland affirme qu'"avec une très grande fréquence, l'enfant est conduit à la consultation parce qu'on s'en plaint, plus rarement parce qu'il souffre"[1]. S'il arrive qu'on s'en plaigne et qu'il souffre, la plupart du temps, le motif de référence reste la plainte de l'adulte qui réfère, parce qu'en dernier lieu, c'est lui qui décide pour l'enfant que quelque chose chez lui ne tourne pas rond.

Référer ou ne pas référer un élève au bureau de Psychologie ne dépend donc pas uniquement de la gravité de la difficulté du sujet; cela dépend tout autant du degré de tolérance plus ou moins élevé du professeur qui réfère "l'intolérance peut-être excessive à l'égard de manifestations gênantes, mais propres à l'enfant. La tolérance aussi peut être excessive"[2], et priver certains élèves manifestement perturbés de soins dont ils pourraient grandement bénéficier.

Mentionnons que si les données fournies par les enseignants ne prétendent pas à l'objectivité, elles ne nous renseignent pas moins bien sur l'image que les professeurs ont des élèves en difficulté et, par conséquent, sur celle qu'ils leur renvoient tous les jours.

---

[1] Chiland, C., op. cit., p.15

[2] Chiland, C., op. cit., p.16

Ces renseignements prennent toute leur importance lorsqu'on sait que c'est précisément à partir des "feedbacks" qu'il reçoit que l'individu se définit et accepte son comportement. L'enfant, (à cause de sa dépendance et de sa grande ouverture) est particulièrement sensible aux attentes et perceptions des personnes significatives de son entourage. La façon qu'a son professeur de le décrire et de le comprendre est en relation dynamique avec les difficultés qu'il éprouve. Par un effet "Pygmalion"[1], on sait que la perception de l'enseignant, et conséquemment, le comportement qu'il adopte souvent inconsciemment face à l'enfant, a un effet direct sur les attitudes et la performance de ce dernier. L'enfant s'ajustera, modifiera ses sentiments et ses agirs pour correspondre à ce qu'il croit que son professeur pense de lui. S'il perçoit, à tort ou à raison, que son professeur ne croit pas en son potentiel, il se comportera de façon à se faire apprécier pour autre chose ou de façon à justifier cette sous-estimation de ses capacités.

Ceci rejoint d'ailleurs l'idée qui veut que l'enfant se serve de ses faiblesses ou de difficultés pour se sauver des efforts intellectuels et des tensions émotives que requièrerait une autre attitude qui se voudrait plus rapprochée de celle de "l'élève modèle".

---

[1] L'effet "Pygmalion" est le phénomène d'auto-réalisation des prophéties interpersonnelles où l'attente d'une personne à l'égard du comportement d'une autre peut induire la réalisation de cette attente.

Il travaille alors à confirmer l'image que l'adulte a de lui et dans certains cas à justifier le peu de considération qu'il lui porte plutôt que de fournir des énergies à tenter de transformer cette image. C'est, en effet, un gros risque pour l'enfant de s'engager à vouloir changer son image puisqu'il se peut que ce soit en vain et qu'on ne "reconnaisse" pas ce qu'il est au fond de lui. Cet échec à se faire confirmer dans ce qu'il est serait alors une blessure à son intégrité existentielle et entraînerait presqu'indubitablement une diminution de son dynamisme.

La constatation de l'importance du phénomène de perception interpersonnelle a amené plusieurs philosophes de l'éducation et pédagogues à inciter les enseignants à manifester leur croyance dans les forces des élèves et dans leur capacité d'effectuer correctement les tâches qu'on leur assigne afin de leur redonner la confiance qui leur fait souvent défaut ainsi que la motivation à apprendre. Une telle attitude de l'enseignant face à l'élève ne signifie pas qu'il faille se fermer les yeux et ignorer les difficultés de ce dernier. L'enseignant, au contraire doit toujours s'efforcer de demeurer lucide par rapport aux possibilités de ses élèves et être authentique dans ses communications.

Nous avons tenu à bien mettre en évidence le caractère subjectif de l'évaluation que le professeur fait de l'élève qu'il réfère. Il ne faudrait pas conclure de ces remarques que cette évaluation est étrangère à l'enfant: elle est basée sur le comportement de l'enfant et reste toujours

en correspondance étroite avec ce dernier malgré toutes les distorsions perceptuelles qu'elle subit. Mis à part l'enfant lui-même, le professeur demeure sûrement l'une des personnes les plus susceptibles de décrire correctement ses élèves puisqu'il entretient des relations quotidiennes avec eux dans des circonstances variées (situation de jeu ou de travail, de tension, de compétition, de collaboration, d'insécurité, de détente, de confiance, etc...)

D'ailleurs, lorsqu'une soixantaine de professeurs s'appliquent à décrire les 219 élèves qu'ils réfèrent, on a beaucoup de chances de voir s'estomper les divergences perceptuelles excessives pour que se dessine une perception commune et partagée de l'élève en difficulté qui s'approche plus de la réalité.

F- Résultats aux tests

1. Epreuve collective d'habileté mentale Otis-Lennon
   Ce test nous fournit un Quotient Intellectuel de l'enfant. Il a été administré alors que l'enfant était en première année. Le Q.I. de l'enfant a donc évolué à partir de ce moment.
   Presque tous les enfants subissent cette épreuve.
2. Dessin d'une personne, Goodenough-Harris[1]
   Ce test peut nous fournir une multitude de renseignements mais nous n'avons retenu que ce qui pouvait être facilement et économiquement mis en code, soit l'intégration ou la non-intégration du schéma corporel.

---

[1] Bender, Santucci, Galifret-Granjon, Epreuve graphique d'organisation perceptive, Delachaux et Niestlé, Neuchatel, 1965, p.2

Seules des études de cas plus poussées, avec un nombre plus restreint d'enfants permettraient l'utilisation des autres informations pouvant être trouvées à partir de l'interprétation de ce test projectif.

Le dessin d'une personne, l'échelle graphique Bender, l'échelle de vocabulaire Dayhaw et l'épreuve d'intelligence Wisc sont tous des tests devant être adminstrés en entrevue individuelle. A cause de tout le temps que ça exige, tous les enfants référés ne sont pas systématiquement évalués. Seuls ceux qui n'ont pas subi l'Otis-Lennon, ceux chez qui ont soupçonnait une déficience dans le fonctionnement intellectuel ou moteur, et ceux chez qui on voulait vérifier un aspect déterminé pour répondre à une question spécifique, ont été rencontrés pour une évaluation psychométrique. En établissant un profil psychométrique général à partir des résultats compilés il faudra donc penser que ce profil n'est pas représentatif de tous les enfants référés mais seulement d'une catégorie d'entre eux.

3. Epreuve graphique d'organisation perceptive Bender, Santucci, Galifret-Granjon
   Ce test, par la reproduction de formes géométriques, nous renseigne sur les possibilités de l'enfant au plan de l'organisation perceptive et motrice de l'espace. Les recherches des auteurs de cette épreuve basée sur la réalisation graphique révèlent "qu'une insuffisance à ce niveau a un retentissement dans d'autres domaines d'activité et en particulier dans le domaine des apprentissages scolaires"[1].

---

[1] Bender, Santucci, Galifret-Granjon, Epreuve graphique d'organisation perceptive, Delachaux et Niestlé, Nuchatel, 1965, p.2

L'épreuve est corrigée à partir de trois aspects fondamentaux intervenant dans la juste reproduction des modèles:

- la construction des angles
- l'orientation des figures ou de leurs éléments
- la position relative des figures entre elles ou de certains de leurs éléments.

Le premier aspect (angles) est en liaison avec le développement général et se rapporte à la coordination visuo-motrice.

Le deuxième et troisième aspect (orientation et position relative) se rapportent plutôt à l'organisation spatiale.

Malgré le caractère apparemment objectif d'une telle épreuve, on peut s'interroger sur l'influence de l'origine sociale sur la motricité fine et la coordination visuo-motrice. La recherche "Dedapam"[1] effectuée à la C.E.C.M. rapporte que les enfants de milieux populaires et les enfants de milieux moyens se développent de façon semblable jusqu'à l'âge de 5 ans au niveau de la coordination oculo-manuelle d'après le "griffiths Mental Development Scales". Par contre, une autre étude faite en 1969 sur 222 enfants fréquentant l'école élémentaire Ste-Catherine, située dans un quartier défavorisé de Montréal[2], a relevé un indice de l'existence d'un lien entre pauvreté et développement psycho-moteur en mentionnant que 27.5% de ces enfants manifestaient des retards à ce niveau. Il aurait toutefois fallu comparer cette population à un échantillon d'enfants de classes moyenne et supérieure pour conclure à une déficience plus marquée chez les enfants défavorisés.

---

[1] Bonnier-Tremblay, F., Projet de recherche Dedapam, résumé du rapport 1973-1974, Office des relations publiques de la C.E.C.M., Montréal, 1976

[2] Paquin, A., Problème de santé et d'éducation, Tiré de "L'enfant en milieu défavorisé", rapport d'un colloque de la C.E.C.M., 1970

4. Echelle de vocabulaire Dayhaw
   Cette échelle de vocabulaire nous donne un résultat brut qu'on transforme en niveau d'âge mental. Cet âge mental ainsi obtenu correspond à celui du Standfort-Binet.
   Une telle échelle nous donne surtout des indices sur la qualité du milieu culturel de l'enfant.
5. Weschler Intelligence Scales Children (Wisc ou Wisc-R[1])
   Cette épreuve d'intelligence nous donne un quotient intellectuel global de l'enfant. Elle comporte deux échelles: verbale et non-verbale.
   A l'échelle verbale, les enfants ont pu être évalués à partir de cinq sous-tests:
   - connaissances
   - similitudes
   - arithmétique
   - jugement
   - mémoire

   A l'échelle non-verbale, ils ont aussi pu être évalués à partir de cinq sous-tests:
   - images à compléter
   - histoires en images
   - dessins avec blocs
   - assemblage
   - substitution

   Comme nous l'avons mentionné précédemment, tous les enfants n'ont pas été évalués au Wisc. Parmi ceux qui l'ont été, certains n'ont pas subi tous les sous-tests ci-haut mentionnés. Ils peuvent avoir subi 2 sous-tests à l'échelle verbale et l'échelle non-verbale complète, 2 sous-tests à l'échelle non-verbale et l'échelle verbale complète ou encore seulement 2 sous-tests à chaque échelle (mini-wisc).

---

[1] Le Wisc-R est une édition revisée en 1974 du Wisc qui visait à éliminer ou remplacer les items que les utilisateurs ont jugés ambigus, surannés ou discriminatoires, pour certains groupes particuliers d'enfants. Comme cette édition revisée ne comporte aucune modification majeure par rapport à la 1ère édition 1949, nous ne distinguerons pas les deux groupes de résultats.

> Les sous-tests alors choisis étaient ceux de similitudes et de jugement pour l'échelle verbale et ceux d'histoires en images et de dessins avec blocs pour l'échelle non-verbale. Une telle utilisation avait pour but premier de dépister les sujets souffrant de déficience mentale. Lorsqu'à ces sous-tests, on ne décelait aucun indice pouvant faire croire à une telle éventualité, on s'abstenait souvent de faire passer le reste du test. Ceci expliquera les scores plus faibles lorsque le sujet a subi le Wisc au complet puisqu'il s'agissait alors d'enfants chez qui on soupçonnait un fonctionnement intellectuel plus lent.

Selon les auteurs du Wisc, le quotient intellectuel mesure la capacité générale d'un individu de comprendre son monde environnant et de se mesurer avec lui[1]. Cette définition nous laisse deviner que le climat social, culturel et émotif dans lequel le sujet est plongé a une influence non négligeable sur sa performance intellectuelle. Ainsi, Colette Chiland spécifie que

---

[1] On peut dès lors s'interroger sur la validité des tests d'intelligence (surtout lorsqu'ils font appel à certaines notions culturelles) lorsqu'on sait que les connaissances et aptitudes requises pour évoluer aisément dans un milieu ou une classe sociale ne sont pas nécessairement les mêmes pour un autre milieu ou une autre classe. Sachant cela, la question qu'on a à se poser est la suivante: à partir de quel milieu de référence un test a-t-il été construit?

> le Q.I. que nous mesurons n'est pas une caractéristique purement héréditaire; il est déjà le produit de l'histoire de l'enfant, de l'interaction entre ses virtualités psychobiologiques héritées et les facteurs du milieu qui ont favorisé ou entravé son développement[1].

Evelyne Dumont[2] dans un article récent nous rappelle certaines études de la psychologie expérimentale qui démontrent qu'un milieu appauvri ou altéré par défaut de nourriture ou de stimulation ou par maladie peut provoquer une détérioration de l'intelligence alors qu'un milieu enrichi, au contraire, favorisera le développement du potentiel intellectuel.

Lorsqu'on parle de Q.I., c'est tout le débat hérédité-milieu qu'on soulève: qu'est-ce qui intervient de façon la plus déterminante dans le développement intellectuel, les facteurs génétiques ou les facteurs mésologiques? Pour une bonne récolte, est-il plus important de semer de bonnes graines ou d'enrichir le terrain dans lequel on les semera? De telles considérations nous font souvent tourner en rond en amenant une polarisation inutile des positions. Ce qui forme l'intelligence, c'est l'interaction de ces 2 ensembles de facteurs: une graine de qualité supérieure dans un

---

[1] Chiland, C., op. cit., p.113

[2] Dumont, E., Comment se développe notre cerveau, Revue Psychologie, février '79, p.15

terrain pauvre ou rocheux ne donnerait pas de meilleurs résultats qu'une mauvaise graine dans un sol fertile.

Si nous ne pouvons nier l'existence et l'importance du programme génétique dans le développement de l'intelligence, nous n'avons encore aucun pouvoir direct pour l'évaluer et le transformer alors qu'il nous est possible de travailler à l'amélioration de la qualité du milieu de vie. Cette constatation nous amène à adopter une position environnementaliste à cause des ouvertures qu'elle permet.

D'ailleurs, l'incidence des facteurs socio-économiques et culturels sur le Q.I. n'est plus un fait à démontrer.

Colette Chiland, à la suite de son étude longitudinale conclut que:

> les enfants qui ont les plus mauvais niveaux intellectuels viennent des milieux sociaux les plus défavorisés, ou, quand ils viennent d'autres milieux, ont eu des conditions défavorables au cours de leur première enfance[1].

---

[1] Chiland, C., op. cit., p.113

Kirman rappelle que "de très nombreuses études ont montré que le retard mental est plus commun si l'environnement social et économique est défavorable"[1].

Zazzo[2], dans son étude sur les débilités mentales, arrive à des conclusions semblables en comparant enfants paysans et enfants privilégiés.

Une grande enquête en France sur les enfants d'âge scolaire a décelé une forte corrélation entre la profession du père et le niveau intellectuel des enfants. Plus le père s'élève dans l'échelle des catégories socio-professionnelles, plus le Q.I. de l'enfant augmente[3].

Lorsqu'on considère l'arrière plan familial et l'histoire des enfants mal doués, on se rend compte qu'il s'agit très rarement d'un développement inévitablement ou "normalement" mauvais d'une mauvaise graine mais plutôt d'une graine de qualité difficile à apprécier dans un terrain non propice à sa croissance

---

[1] Kirman, B., The aetiology of mental subnormality, in Howells, J.G., Modern Perspectives in Child Psichiatry, Edinburgh and London, Oliver and Boyd, 2e impression, 1967, p.497

[2] Zazzo, R., et Equipe H.H.R., Les débilités mentales, Paris, Colin, 1969

[3] Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, Tomes I et II, I.N.E.D., Travaux et documents, cahiers no.13 et 23, Paris, PuF, 1950 et 1954

> Comme l'agriculteur ne saurait maudire le grain de blé qu'il a lui-même semé sur la pierre, ou la pomme de terre pourrie parce qu'il a trop plu, nous devrions reconnaître que le degré de liberté et de responsabilité de la personne est fortement limité par toutes les forces politiques économiques et sociales qui agissent sur elle et la façonne à leur manière. Les potentialités individuelles ne sauraient expliquer à elles seules les différences qui existent entre les individus d'une société à l'autre, d'une classe sociale à l'autre[1].

C'est seulement lorsqu'on reconnaîtra que les capacités intellectuelles de l'individu sont en grande partie conditionnées par son environnement qu'on cessera d'attribuer à l'individu la responsabilité de son échec, qu'on cessera de vouloir le traiter comme celui qui a un problème. C'est seulement alors qu'on pourra comprendre et assumer notre responsabilité collective dans la transformation des conditions environnementales qui ne permettent pas à tous de développer leur potentiel.

Voyons maintenant comment nous devrons considérer les résultats fournis par les tests d'intelligence.

---

[1] C.E.Q., Proposition d'école, 1978, p.17

La tentation est forte de vouloir donner au Q.I. une valeur objective[1] parce qu'elle est quantifiée. Pourtant le Q.I. n'évalue jamais le potentiel intellectuel de l'enfant mais son efficience dans un temps et un lieu déterminés de son histoire, par rapport à certaines normes. Il est donc tout à fait erronné de vouloir étiquetter des enfants d'après leur performance à un test. Le Q.I. varie selon l'évolution propre de l'individu[2]. "Il est fragile, très sensible aux vicissitudes de l'existence de l'enfant". En ce sens, on doit considérer un niveau intellectuel faible non comme la cause des difficultés scolaires mais plutôt comme "un signe de souffrance de l'enfant".

Nous n'avons pu dans la présente étude enregistrer les variations du niveau intellectuel des enfants en rapport avec leur milieu. Ceci restreint grandement l'interprétation que nous pourrons faire de ces résultats et nous pousse à redoubler de prudence pour éviter de donner au Q.I. un caractère statique prédéterminé héréditairement, et limitatif quant aux potentialités de l'enfant. Nous considérerons donc les résultats au Wisc en examinant les performances à chaque sous-test pour tenter d'évaluer à quel niveau se situent surtout les difficultés des élèves ayant subi une évaluation psychométrique.

---

[1] Les tests d'intelligence Otis-Lennon et Wisc sont des tests objectifs seulement dans le sens que la subjectivité de l'évaluateur n'intervient pas.

[2] Chiland, C., op. cit., Chapitre VI. Le quotient intellectuel et son évolution, pp112-159

En terminant ce chapitre, mentionnons que toutes les variables[1] rapportées ci-dessus doivent être traitées avec la plus grande circonspection puisqu'on ne peut jamais évaluer la santé d'un sujet, sa capacité intellectuelle ou sa coordination visuo-motrice sans tenir compte de d'autres aspects de sa personnalité tels son milieu familial et socio-économique, sa motivation à apprendre, l'intensité de ses émotions ou le contenu de ses fantaisies. L'enfant est un tout et ce n'est qu'ainsi qu'on peut le comprendre. Même en compilant avec rigueur plus de cent variables qui le décrivent, on ne pourra jamais saisir sa réalité intérieure globale et le sens de ses gestes et paroles. Notre méthode de compilation statistique peut sans doute nous fournir des indices précieux sur le phénomène d'inadaptation mais elle a les limites inévitables de toute approche qui sectionne ou fragmente le vécu d'un sujet.

Nos données, si nombreuses soient-elles, négligent les facteurs socio-économiques qui interviennent de façon si patente dans le développement affectif, social, intellectuel et même physique de l'enfant.

---

[1] C'est à dessein que nous utilisons le terme variable et non celui de facteur parce qu'il est impossible en sciences humaine lorsqu'on compare deux éléments, de déterminer ce qui est cause et ce qui est effet.

C'est l'impossibilité pratique d'avoir accès à de telles données qui explique cette lacune et non l'ignorance intentionnelle. Pour pallier à cette situation, nous aborderons dans le prochain chapitre, la question des liens entre pauvreté et inadaptation scolaire à la lumière de réflexions et de recherches déjà effectuées sur le sujet.

Chapitre IV

Incidence des facteurs socio-économiques sur l'inadaptation scolaire

On sait que l'éducation est devenue aujourd'hui un facteur déterminant par rapport aux chances de réussite d'un individu dans la vie. C'est là, du moins le postulat de quatre enseignants de l'Université Laval qui ont élaboré une critique du document du Ministère de l'Education sur l'intervention en milieux défavorisés[1].

Selon eux,

> Dans les pays industrialisés, l'éducation est devenue un facteur important dans la détermination des chances de succès d'un individu dans la vie. Le niveau de scolarisation d'un individu détermine en grande partie son occupation, son revenu, sa capacité de contrôler sa propre destinée et celle de sa famille[2].

---

[1] Ministère de l'Education du Québec, Education et Développement: une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés, document de travail, 1975

[2] Trottier, C., Harvey, V., Bélanger, P.W., Leduc, A., Education et Développement: un travail inachevé, Education Québec, vol.6, no.6, mars 1976, p.34

Bégin fait la même constatation lorsqu'il écrit que,

> la diversité des performances scolaires détermine de façon presqu'irre médiable la place que chaque individu peut espérer occuper dans la société à sa sortie du système scolaire et pour la durée de sa vie adulte. Rares sont ceux qui réussissent à échapper au verdict du système scolaire sur leur capacité d'apprendre[1].

Parallèlement à ce fait constaté par plusieurs, maintes recherches nous démontrent l'incidence des facteurs socio-économiques et culturels sur les troubles d'apprentissage et/ou d'adaptation à l'école. En effet, parler de l'inadaptation scolaire sans aborder le problème de la pauvreté, c'est adopter la politique de l'autruche. Si, à cause du manque de données disponibles, nous n'abordons que très partiellement le sujet, il nous paraît essentiel de nous y arrêter avant de discuter les résultats obtenus aux autres variables. Une plus grande conscience et une meilleure compréhension des relations existantes entre la pauvreté et l'inadaptation s'avèrent indispensables et pré-requises à toute analyse puisque plusieurs de nos variables sont des manifestations dérivées de facteurs socio-économiques et culturels défavorables à l'enfant.

---

[1] Bégin, Y., op.cit., p.53

Si, depuis le rapport Parent, l'école est théoriquement accessible à tous, il ne faut pas penser pour cela que tous y ont les mêmes chances de succès, que tous profitent au même degré des ressources offertes par notre système d'éducation. Les enseignants le savent, plusieurs statistiques le prouvent: la pauvreté retentit sur tous les aspects du vécu de l'enfant et de l'adulte qu'il se prépare à devenir.

> On a dit, non sans raison, que la pseudo-égalité des chances dans la démocratisation scolaire a masqué les inégalités réelles de la vie. Les jeunes pauvres mêlés aux riches apprennent vite leur déclassement dans l'expérience concrète des activités scolaires et parascolaires. Habillement, argent de poche, loisirs, ouvertures du marché du travail, etc., le décalage est perçu quotidiennement[1].

Au risque d'être accusé de redites, citons seulement les données de quelques études sur les enfants pauvres à l'école, qui nous fourniront des indices permettant de mieux juger leur expérience.

En 1975, un rapport publié par le Conseil National du Bien-Etre social du Canada[2] révèle que les enfants de classes défavorisées ont des aspirations scolaires moins

---

[1] Grand'Maison, J., Pour une pédagogie sociale d'auto-développement en éducation, Ed.Stanké, Montréal, 1976, p.73

[2] Conseil National du Bien-Etre social, Les enfants pauvres, rapport sur les enfants pauvres au Canada, 1975

élevées que les plus fortunés. On y cite le document "Does Money Matter"[1] qui a étudié les aspirations scolaires de 9,000 élèves du cours secondaire Ontarien.

En voici les résultats:

	Défavorisés	Favorisés
Veulent terminer leur 13e année	43%	76%
Veulent fréquenter l'Université	28%	48%
Préfèrent gagner vite de l'argent que poursuivre leurs études	40%	12%

Une autre étude sur 150,000 enfants fréquentant 373 écoles secondaires canadiennes arrive à des résultats démontrant la même tendance[2].

Le niveau socio-économique n'a pas seulement un effet sur les aspirations des enfants mais il influence aussi le niveau réel de scolarité qu'ils atteindront et leur rendement académique.

---

[1] Porter, Porter et Bleshen, Does Money Matter? Prospect for Higher Education, dans Les enfants pauvres, op. cit., p.19

[2] Breton, R., Social and Academic factors in the Career Decision of Canadian Youth, dans Les enfants pauvres, op.cit.,p.19

Même dans les cas où ils sont plus doués, les enfants pauvres seront moins scolarisés et réussiront moins bien que les autres.

Mc Robert[1], dans un suivi de la recherche de Porter et associés, nous rapporte les données suivantes:

	Défavorisés	Favorisés
Enfants doués terminant leur 13e année	68.3%	87.6%
Enfants moins doués terminant leur 13e année		71.0%

Si on avait pu s'attendre à ce que, parmi les enfants de même force, les plus défavorisés abandonnent plus précocement leurs études, il est étonnant de constater qu'ils quittent l'école avant les enfants moins doués qu'eux mais plus fortunés.

Quant à la fréquentation des cours universitaires le rapport révèle qu'

---

[1] Mr. Roberts, H., Follow-up of grade 12 students from the Porter-Bleshend study of Educational Aspirations, dans Les enfants pauvres, op. cit., p.20

à ce niveau, on retrouvera aussi des différences marquées entre les classes sociales. Parmi les élèves très doués, on retrouvera à l'université deux fois plus d'élèves venant des classes aisées[1].

	Défavorisés	Favorisés
Elèves doués fréquentant l'Université	33.2%	65.2%

Pour ce qui est du taux d'abandon des études à 15 ans (âge où la fréquentation scolaire est encore obligatoire) l'écart entre les classes sociales existe encore selon le recensement canadien de 1971[2].

	Défavorisés	Favorisés
Ont un cheminement scolaire normal ou avancé	67%	82%
Ont un cheminement scolaire retardé	33%	18%

---

[1] Les enfants pauvres, op. cit., p.21

[2] Données compilées par le Conseil National du Bien-Etre Social par Statistique Canada, dans Les enfants pauvres, op. cit., p.21

D'après un questionnaire de la C.E.Q.[1] rempli par des professeurs de divers milieux au Québec (Nord-Ouest, Laval, Lanaudière, Drummondville, Lignery) l'enfance inadaptée origine principalement de la classe sociale inférieure selon une échantillon de 560 enfants (dits inadaptés)

	Classe supérieure	Classe intermédiaire	Classe inférieure	Sans réponse	Total
Nombre	8	44	466	42	560
%	1.42%	7.86%	83.22%	7.5%	100%

Si les informations statistiques exigent souvent un travail coûteux et n'amènent en pratique aucun changement social, il n'en est pas toujours ainsi. Il y a des chiffres qui parlent! Les quelques tableaux rapportés ci-dessus devraient nous faire prendre conscience de la corrélation étroite entre les inégalités sociales et les inégalités scolaires; ils devraient ainsi nous amener à nous interroger sur le rôle de l'école dans le maintien de ces inégalités.

---

[1] C.E.Q., Ecole et luttes de classes au Québec, 3e édition, octobre 1976 (édition spéciale de la revue Ligne directe) p.40

Quand on sait que le bien-être de l'individu dépend souvent de son degré de scolarité, on doit se demander sérieusement ce qui fait que l'enfant pauvre étudie moins longtemps avec un rendement inférieur à ses aptitudes intellectuelles[1]. Le rôle de l'école est censé être celui d'aider chaque individu à développer au maximum son potentiel. Comment expliquer que les plus défavorisés économiquement soient souvent laissés pour compte dans l'atteinte de ce grand objectif. Pour eux, l'école est souvent un milieu où ils accumulent échec sur échec. A cause des conditions sociales et économiques dans lesquelles il se débat, l'enfant stigmatisé par la pauvreté, ne peut satisfaire aux normes de rendement de l'institution scolaire. Cette institution pour eux, est trop souvent celle qui identifie leurs difficultés d'intégration et les marginalise; telle qu'elle est aujourd'hui, elle ne fait donc que perpétuer certaines inégalités sociales existantes au départ.

Voyons plus concrètement comment l'enfant pauvre est handicapé face à l'école et comment il est difficile pour lui de se sortir de sa situation de défavorisé.

---

[1] Ces aptitudes sont d'ailleurs elles-mêmes limitées par un environnement socio-économique non favorable à l'enfant. "Non seulement le milieu social contribue à déterminer le Q.I.; mais à Q.I. égal, il facilite ou entrave l'utilisation des possibilités intellectuelles pour l'acquisition des connaissances de bases" (Chiland, C., op. cit., p.210)

Avant même la naissance, la malnutrition de la mère nécessiteuse augmente le risque pour l'enfant de naître de façon prématurée et en dessous du poids normal. C'est ce que révèle l'étude Britanique de Wedge et Prosser sur la naissance de 16,000 enfants[1].

	Défavorisés	Favorisés
Enfants de moins de 5 livres	8.33%	5%
Enfants nés prématurément	25 %	16.6%

Au niveau de la croissance, selon le British Child Dévelopment Study une forte proportion d'enfants pauvres (soit 42%) n'ont pas, à 11 ans, atteint le 4 pieds et 7 pouces qui constitue la taille normale minimum pour cet âge.

Cette même étude révèle que, chez les enfants défavorisés, la proportion de ceux qui sont affectés par les fièvres rhumatismales, l'hépatite infectueuse, la méningite et la tuberculose est le double de celle des enfants venant de familles plus à l'aise: Un sur seize (pour les défavorisés) comparativement à un sur trente-deux (pour les plus fortunés)[2].

---

[1] Wedge, P., Prosser, H., Born to fail?, dans Les enfants pauvres, op. cit., p.11

[2] British Child Development Study, dans Les enfants pauvres, op. cit., p.12

La recherche effectuée sur 222 enfants fréquentant l'école élémentaire Ste-Catherine d'un milieu défavorisé à Montréal[1] rapporte des résultats semblables. Ces enfants sont fréquemment mal nourris (21.3%), accusent des retards de croissance quant à la taille et au poids (22%), manifestent des retards au niveau du développement psycho-moteur (27.5%), proviennent de familles de diabétiques (39.1%) et de tuberculeux (20%).

Parallèlement à cet état de santé précaire, les enfants pauvres vivent souvent dans des logements trop petits, mal chauffés et donc insalubres pour les occupants. En France, la vaste étude de Madame Chombart De Lawe décrit bien les effets de logements inadéquats. Elle parle, par exemple, de propagation des maladies infectueuses, du manque d'hygiène et de confort minimum, de la restriction des espaces pour jouer ou pour avoir une intimité, des difficultés de sommeil, etc... Elle trouve (à un seuil de signification de .05 au moins) qu'un "accroissement de fréquence de l'instabilité, de la violence et de la nervosité"[2] apparaît lorsque la variable nombre de personnes par pièce est égale ou dépasse 2.5.

---

[1] Paquin, A., Problèmes de santé et d'éducation, dans Les enfants pauvres, op. cit., p.13

[2] Chombart De Lawe, Y. Mij., Psychopathologie sociale de l'enfant inadapté, Paris, Edition du C.N.R.S. 3e édition, 1973, p. 101

Ce seuil pourrait être différent au Québec, lorsqu'on considère nos habitudes différentes de vie, mais on peut sans doute se servir de ces résultats pour affirmer qu'un logement surpeuplé est une entrave majeure au développement harmonieux de l'enfant.

De cet ensemble de conditions physiques défavorables, on comprendra facilement l'émergence de difficultés psychologiques dans le foyer. Il est démontré que l'attitude des parents, le climat quotidien de vie qu'ils créent ainsi que les épreuves qu'ils traversent ont des incidences directes sur l'équilibre émotif du jeune.

Les parents de familles pauvres sont continuellement harassés par des tracas financiers, frustrés dans certains de leurs besoins fondamentaux, insatisfaits et dévalorisés dans leur travail[1]. Ils vivent souvent dans une grande insécurité dans la mesure où il n'y a aucune réserve d'argent pour faire face à un contretemps éventuel. Cet ensemble de facteurs ne permet pas toujours aux parents de fournir à leurs enfants la stabilité et les soins affectifs qu'ils requièrent.

---

[1] Souvent, les familles à faible revenu sont soumis aux aléas d'un emploi instable, ou peu rémunéré, de l'assurance-chômage ou de l'assistance sociale. Cet état de fait prend toute sa signification lorsqu'on prend connaissance des résultats de la vaste étude de Madame Chombart De Lawe. "Les comportements et les attitudes des familles, tels que nous les avons étudiés dans nos enquêtes, paraissent très liés à l'organisation du budget, aux rythmes des rentrées d'argent et des dépenses, etc. Les enfants sont les principales victimes des à-coups subis par leurs familles". (Chombart De Lawe, op. cit., p.9)

Le risque est grand de retrouver aussi dans le foyer, une pauvreté des apports culturels ou une atypie culturelle manifeste qui exprime de la part de ces personnes, la résistance ou même le refus de toute forme d'association avec un monde qui les rejette.

L'interaction de tous les éléments liés inextricablement à la situation de pauvreté nous laisse entrevoir pourquoi on parle souvent de défavorisés économiques, sociaux et culturels sans prendre la peine de spécifier. Il y a toutefois un danger à associer ainsi tous les facteurs.

> On risque ainsi d'oublier que la structure sociale sous-tend les inégalités et les privations, et que la pauvreté de la famille contribue à créer chez les enfants des attitudes défaitistes et des attentes limitées, de sorte que les facteurs culturels se transforment en modes d'adaptation aux inégalités sociales[1].

C'est, en ce sens, un procédé malsain et malhonnête que d'insister davantage sur la marginalisation culturelle ou les difficultés psychologiques des défavorisés au détriment des conditions socio-économiques qui les engendrent.

---

[1] Porter, M.R., Porter, J., et Blesnen, B., Does money matter? Prospect for higher Education, Toronton, Institute for Behavioral Research, York University, 1973, p.XI

D'ailleurs, au delà de cette marginalisation culturelle, on comprendra que dans les foyers où les conditions de vie font naître des comportements de préoccupation et des tensions de toutes sortes, les enfants ont moins de chances d'épanouissement et d'insertion scolaire fructueuses.

Une étude sur l'activité fantasmatique d'enfants de milieux favorisé et défavorisé a trouvé des différences statistiquement significatives entre ces deux groupes.

> Les enfants du groupe favorisé ont clairement atteint une sérénité affective qui leur permet d'aborder précocement l'apprentissage et de s'intéresser activement aux réalités de l'âge de latence. Les enfants du groupe défavorisé sont trop souvent sous l'emprise d'un monde fantasmatique menaçant qui retarde le début de leur apprentissage scolaire et le rend problématique[1].

C'est dire que le monde émotif de l'enfant (parallèlement à la qualité de ses relations sociales) est déterminé par son milieu socio-économique et a des répercussions non négligeables sur toute sa vie scolaire.

---

[1] Gauthier, Y., et al. L'activité fastasmatique d'enfants de milieux favorisé et défavorisé: Evolution de 4 à 6 ans, latence et apprentissage, Canadian Psychiatric Association Journal, Volume 18, No.1, 1973, p.62

Ce portrait peut-être grossier mais connu de l'enfant pauvre nous fait mieux voir comment celui-ci part avec une longueur de retard comparativement à d'autres enfants de sa classe.

Plus souvent qu'autrement l'enfant arrive à l'école mal nourri dans un état de santé précaire. Les conséquences de telles carences mettent en péril toute sa scolarité.

> Il est universellement reconnu que la sous-alimentation constitue l'un des plus graves problèmes causés par la pauvreté. Les déficiences alimentaires alliées aux autres privations qui accompagnent la pauvreté, entraînent l'altération de la santé, ce qui, par ailleurs, déclenche le cycle du ralentissement de toutes les formes d'activité et entraîne l'apathie mentale et l'incapacité d'initiative. La recherche médicale a établi un rapport entre la sous-alimentation et l'anémie, la faible résistance aux maladies infectueuses, l'arriération mentale et les maladies mentales... La sous-alimentation peut réduire la capacité d'acquérir l'instruction nécessaire pour pouvoir échapper à la pauvreté. Indépendamment du retard du développement mental attribuable aux carences nutritives au cours de la vie foetale et de la première enfance, la condition de lassitude mentale et physique qui caractérise l'état de sous-alimentation, la diversion de l'attention causée par l'épuisement qu'entraîne une faim harassante et le mauvais état physi-

> que causé par des maladies répétées, voilà autant de facteurs qui peuvent entraver l'éducation d'un enfant, même normalement doué[1].

Parce qu'il est malade, parce qu'il n'est pas vêtu assez chaudement pour sortir, parce qu'il doit garder un frère ou une soeur plus jeune qui est malade ou parce que son (ses) parent (s) ne peut (peuvent) risquer de perdre une journée de travail, l'enfant de milieu défavorisé est aussi plus fréquemment absent de l'école que les autres. En énumérant les causes possibles d'absentéisme, une recherche effectuée dans notre région (à la Polyvalente des Chutes au Secondaire) indique

> qu'en milieu défavorisé les enfants sont mis à contribution pour l'entretien de la maison, la garde des plus jeunes ou des plus vieux. Ils ont aussi à accompagner les parents lorsqu'ils vont à la ville[2].

Lorsqu'il revient à l'école, au plus de reprendre le temps perdu, l enfant doit porter attention à ce qu'on lui apprend, se montrer intéressé, curieux. Pourtant, parce qu'il est nourri inadéquatement, il lui manque les énergies nécessaires pour se concentrer sur un travail à accomplir ou sur les enseignements du professeur.

---

[1] Ministère de la Santé Nationale et du Bien-Etre, Mémoire présenté au Comité spécial du Sénat sur la pauvreté, dans Les enfants pauvres, op. cit., p.16

[2] Rochon, Y., Et si l'absentéisme s'expliquait... par l'attitude des parents, Education Québec, volume 9, No.7, 1979, p.2

Son état physique général ainsi que les tensions auxquelles il est soumis quotidiennement font qu'il rêvasse, s'endort ou est d'humeur maussade alors qu'on lui demande d'être motivé, enthousiaste et créateur face aux activités qu'on lui présente (et qui souvent lui sont étrangères). On demande aussi à l'enfant d'étudier ou de faire des devoirs chez lui alors qu'il lui manque l'espace et la tranquillité nécessaires.

Dans un tel contexte qui s'étonnerait de difficultés d'apprentissages, d'accumulation d'échecs scolaires et d'inadaptation. À l'école on signifie pourtant subtilement à l'enfant pauvre qu'il est plus lent, moins vif d'esprit que les autres.

Au delà de ce qui touche l'académique, c'est aussi à l'école que l'enfant pauvre acquiert une conscience plus grande de sa situation de défavorisé, ce qui le fait souffrir doublement.

Les autres ne vivent pas le même genre de vacances que lui, ils sont mieux vêtus, possédant de l'argent de poche, connaissent des choses que lui ne soupçonne pas, habitent dans de belles maisons, reçoivent des cadeaux à plusieurs occasions, pratiquent plusieurs sports même s'ils nécessitent des équipements coûteux, etc... En étant confronté à d'autres styles de vie l'enfant pauvre découvre un monde nouveau plein d'attraits pour lui mais il se rend vite compte qu'il n'a pas accès à ce monde. Il apprend à se passer de choses auxquelles les autres enfants ont droit, il prend conscience de ses différences et de sa classe sociale.

L'institution scolaire, bien sûr, a un rôle limité dans la réduction des inégalités scolaires qui ont pour origine des inégalités socio-économiques. Pourtant, en un certain sens, par ses modes d'évaluation, de regroupement et d'orientation ainsi que par son ignorance des problèmes quotidiens des enfants pauvres elle entretient une relation collusoire avec le système socio-économique dans lequel elle s'inscrit.

L'univers de l'école correspond, on ne l'ignore pas, à celui des enfants plus favorisés. Les programmes, les méthodes pédagogiques qu'on utilise en classe et le discours qu'on y tient, les attitudes et comportements qu'on attend des élèves sont plus familiers aux enfants des classes moyenne et supérieure. Ceux-ci ont donc une facilité plus grande à répondre correctement aux normes scolaires; ils ont aussi plus de chances de s'attirer les bonnes grâces, l'encouragement et l'intérêt des professeurs.

Le rapport COPEX, nous dit que l'enfance inadaptée désigne

> les enfants qui, en raison d'une difficulté sur le plan du développement, physique, intellectuel, affectif ou social ou même, sur le plan de l'acte d'apprentissage, ne peuvent suivre le rythme normal et, par conséquent, ne peuvent profiter pleinement du

programme scolaire régulier sans des mesures spéciales et appropriées[1].

Cette description peut laisser croire que le problème réside dans la faiblesse ou la lenteur de l'élève qui est incapable de suivre le rythme "normal" du groupe.

Les auteurs de la recherche DEDAPAM, ont contribué à démontrer le manque de fondement de cette croyance fort répandue. Après avoir constaté le peu d'écart qui différencie essentiellement les enfants de classe inférieure des autres de classe moyenne (alors qu'ils ont cinq ans), ils se sont demandés si ce ne serait pas davantage des "différences de styles de comportement" que des différences véritables de potentiel qui expliqueraient le rendement inférieur des enfants de milieux populaires. "Ces différences d'ordre culturel masqueraient le potentiel des enfants de ces milieux[1(a)]".

Nous nous devons donc de proposer une autre définition de l'inadaptation qui tienne plus compte de la dialectique élève/milieu scolaire.

---

[1] Ministère de l'Education du Québec, L'Education de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, rapport COPEX, 1976, p.7

[1(a)] P.Joly,R., DEDAPAM, Contexte de la Recherche, C.E.C.M., 1973, p.10

Selon nous, l'inadaptation scolaire est caractérisée par les troubles qu'éprouve l'enfant qui se trouve en situation conflictuelle avec les normes de l'école[1] parce qu'il refuse de s'y conformer ou parce qu'il n'est pas en mesure de le faire.

Cette nouvelle définition nous oblige à nous interroger sérieusement sur le régime normatif de l'école avant de poser un diagnostic sur l'enfant.

Les normes du milieu scolaire, (plus ou moins rigides, plus ou moins explicites) sont toujours ressenties fortement par les élèves non encore habitués à la vie de groupe et à ces exigences. Elles sont particulièrement nouvelles et déconcertantes pour les enfants qui proviennent de la classe sociale inférieure.

Ceux-ci développent dans leur milieu d'origine des attitudes et comportements qui leur sont particuliers. Ainsi on favorise chez eux l'expression directe, spontanée et souvent non verbale alors que l'école privilégie nettement le langage verbal; on s'intéresse dans leur milieu aux choses concrètes (qui peuvent dépanner matériellement) alors qu'en classe on évalue les enfants à partir de leur capacité d'abstraction; chez lui, l'enfant apprend qu'il vaut mieux satisfaire ses impulsions dans l'immédiat ou dans les délais les plus courts

---

[1] Les normes de l'école, on doit le noter sont en correspondance étroite avec celles de toute la société dans laquelle elle s'insère; pensons seulement à la rentabilité, à la performance individuelle, à la compétition qui sont des illustrations frappantes des affinités et intérêts partagés par notre système socio-économique et par l'institution scolaire.

alors que l'enseignant l'obligera à retarder ses plaisirs, à penser en fonction de satisfactions ultérieures; dans sa famille et dans son voisinage on admirera le courage, l'impulsivité, les comportements décidés et le franc parler de l'enfant, à l'école ce sont des valeurs d'un tout autre ordre qui sont à l'honneur telles le respect, l'argumentation polie ou la maîtrise de soi. On pourrait trouver ainsi maints exemples illustrant l'écart existant entre les valeurs et coutumes des classes défavorisées et celles de l'institution scolaire. Disons simplement, pour l'instant, que l'existence de cet écart joue en défaveur des enfants pauvres. En plus d'être désavantagés au niveau de leur santé physique et psychologique qui est minée par les conditions socio-économiques dans lesquelles ils sont nés, on exige d'eux qu'ils s'intègrent dans un milieu qui ne réflète en rien ce qu'ils connaissent déjà et qui, en plus, n'est pas intéressé à comprendre leur vécu quotidien ni même à le prendre en considération. On attend de l'enfant pauvre les mêmes attitudes et la même performance qu'on attend des autres alors que celui-ci a derrière lui un passé qui le détermine et entrave son développement[1].

Cette ignorance des conditions de vie des enfants

---

[1] L'enfant dévalorisé a donc une double adaptation à faire; il lui faut savoir se défendre et survivre dans son milieu familial et social, tout en se faisant accepter dans le milieu scolaire. Il doit pouvoir se modeler aux attentes quelques fois contradictoires de deux groupes de référence, ce qui, on le sait, risque d'introduire de graves désordres émotifs chez l'enfant qui finit par ne plus savoir à quoi s'en tenir.

pauvres fait que l'école telle qu'elle est aujourd'hui, loin de réduire les problèmes d'inadaptation, contribue à les créer en étant favorable à ceux qui n'ont aucun handicap dans leur milieu d'origine et défavorable à ceux qui doivent traîner avec eux le poids de leur pauvreté, à ceux qui partent déjà avec une longueur de retard. Ceci amène Colette Chiland à considérer l'école comme une illustration vivante de la scandaleuse parabole des talents qui dit: "On donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a"[1].

On ne se surprendra donc pas de constater que, pour ceux qui appartiennent à cette seconde catégorie, l'école soit symbole d'échec et d'humiliation; c'est un endroit qui ne correspond en rien à ce qu'ils connaissent, endroit dont il faut se sauver au plus tôt afin de trouver du travail et faire de l'argent.

Graduellement dépossédé de tout sentiment de fierté et de valeur personnelle, dépassé par les exigences de l'école, l'enfant pauvre risque, en effet, de perdre ce qui lui restait d'intérêt et de motivation. Derrière les cas de retards pédagogiques simples, de débilité mentale ou de mésadaptation socio-affective, se trouvent des élèves qui refusent le milieu scolaire où ils se sentent étrangers. A l'école primaire, on parle de troubles de langage, de retard psycho-moteur, de latéralité non établie, de mauvaise

---

[1] Evangile selon St-Mathieu, 25,29 dans Chiland, C., op. cit., p.132

organisation spatio-temporelle, de dysorthographie, dyscalculie, dyslexie, etc... Ce sont des noms scientifiques qui, sous le couvert de l'objectivité, caractérisent surtout les enfants de milieux moins fortunés. Puis on parle d'apathie, d'inattention, de désintérêt, de nervosité, d'agressivité mal contrôlée. Plus tard, au secondaire, peut-être parlera-t-on d'impolitesse, de vandalisme, de délinquance, d'absentéisme chronique et de drop-out.

Sous diverses formes, ne sont-ce pas des manifestations de la résistance des enfants à un monde qui ignore et méprise même qui ils sont et ce qu'ils vivent? Plutôt que de constituer la panoplie des symptômes de l'enfance inadaptée, ne pourrait-on pas, avec Claude Hébert[1], renverser la situation et considérer ces troubles et comportements comme des symptômes de l'inadaptation de l'école à une certaine clientèle moins bien nantie. Voici quelques questions qu'on ne peut négliger de se poser lorsqu'on aborde le dossier de plus en plus imposant des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation des élèves; ces questions nous amènent à prendre conscience de l'urgence d un examen critique du rôle de l'école, de ses politiques et de ses structures dans la création de l'inadaptation.

---

[1]Claude Hébert est une des personnes ressources ayant participé au travail de réflexion en milieux défavorisés qui a mené à la publication du rapport Education et Développement: une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés op. cit.,

Pourtant, il faut bien voir les limites des stratégies d'intervention trop exclusivement centrées sur le système éducatif. Un article critique du rapport "Education et Développement" nous met en garde contre une telle approche qui témoigne d'une compréhension incomplète du problème des inégalités scolaires et de l'école en milieux défavorisés. Les quatre auteurs s'appuient sur deux études plus poussées de Boudon (1973) et de Jancks (1972) pour affirmer que

> le problème des inégalités scolaires et de l'école en milieux défavorisés est intimement lié à celui plus vaste de la pauvreté et des inégalités sociales en général. Ce sont ces inégalités qui sont à l'origine des inégalités scolaires. Il s'ensuit que pour réduire les inégalités scolaires, il devient prioritaire de s'attaquer d'abord à la réduction des inégalités sociales qui en sont à l'origine. C'est une condition nécessaire[1].

Comme l'ont écrit les auteurs du livre vert, "La relation étroite entre l'évolution de l'école et l'évolution de la société n'est plus à démontrer"[2]

Pour déterminer les modes d'interventions à privilégier face au phénomène d'inadaptation scolaire,

---

[1] Bélanger, P.W., Harvey, V., Leduc, A., et Trottier, C.L., Abrégé d'un article critique sur le document du M.E.Q., Education et développement, 1975, p.2

[2] Ministère de l'Education du Québec, Livre vert sur l'Education, 1977, (1-74)

il y a donc tout un ensemble de choix socio-politiques à rendre explicites. Jusqu'ici ces choix étaient en la faveur de mieux nantis au détriment des défavorisés. Pour un redressement de la situation

> on peut avancer que le seul facteur capable de réduire les inégalités devant l'enseignement dans une perspective non utopique réside dans la réduction des inégalités économiques et sociales[1].

La réticence à effectuer un tel choix est peut-être en proportion directe avec l'ampleur de ses implications idéologiques et politiques. S'il devient de plus en plus clair que les structures familiales et scolaires mais aussi économiques et politiques sont sources d'inadaptation, la résistance à adopter cette grille d'analyse est loin d'être tombée tant dans le milieu scolaire que parmi les principaux détenteurs du pouvoir. Quelles que soient les raisons de cette résistance (mauvaise compréhension ou mauvaise foi), elle ralentit considérablement les processus déclencheurs de changement. D'ailleurs, le travail menant à l'élaboration et à l'acceptation d'une problématique sociale globale visant à une distribution plus équitable des revenus et des ressources en est un d'une ampleur considérable. La mise en place d'un tel programme d'interventions est encore moins chose faite.

---

[1] Jenks, C., Inequality, A reassessement of the effect of family and schooling in America, p.132, dans Trottier et al. 1976, op. cit., p.35

Même si on sait que des recherches démontrent que

> les mesures et stratégies d'interventions axées exclusivement sur l'école et le système d'éducation ont un impact très limité... Il serait illusoire de s'attendre, dans notre contexte, à l'avènement rapide de solutions plus globales et structurelles[1].

En attendant, on ne doit pas se croiser les bras en concluant qu'aucune initiative entreprise dans le cadre de l'école ne vaut pas la peine. Il faut dès maintenant tenter d'atténuer au niveau de l'institution scolaire, l'impact néfaste des conditions socio-économiques sur le cheminement scolaire des enfants pauvres. Ce qu'il faut comprendre simplement, c'est qu'une telle approche a ses objectifs et ses limites et ne peut en aucune façon suppléer à une politique sociale plus globale.

Passow (1970)[2] a distingué deux types de mesures prises au niveau de l'école et du système d'éducation: il s'agit des stratégies de compensation d'une part et d'autre part des mesures visant des changements dans la structure et l'organisation même de l'école.

---

[1] Bélanger et al. 1975, op. cit., pp.6-7

[2] Passow, A.H., Déprivation et désavantage. Nature and manifestations, dans Bélanger et al., op. cit., p.9

Les mesures compensatoires, comme le mot l'indique tentent de compenser les déficits socio-culturels de la clientèle scolaire défavorisée. Il s'agit alors de mettre à la disposition des enfants des ressources éducatives spéciales, de leur fournir un environnement stimulant et des possibilités d'expériences positives dans le but de les mieux instrumenter pour participer pleinement à la vie scolaire et pour répondre adéquatement à ses exigences. Quelques exemples de ces mesures compensatoires sont les pré-maternelles ou maternelles-maison, les classes d'attente ou de maturation, les classes à effectifs réduits, le dénombrement flottant, etc... S'il semble certain que ces mesures spéciales ne sont pas nuisibles aux enfants qui en profitent lorsque ceci se produit dans un contexte positif, sans attitude discriminatoire de la part du milieu, il ressort de plusieurs recherches qu'elles sont encore loin de répondre à long terme aux promesses qu'elles sous-tendent. On peut toutefois poser l'hypothèse que "si on cessait d'appliquer ces mesures spéciales, l'école elle-même pourrait contribuer à aggraver encore plus le problème des défavorisés"[1].

Si on reste déçu de l'efficacité des stratégies de compensation, ce n'est probablement pas parce qu'elles sont mauvaises en soi mais plutôt parce qu'elles ne changent

---

[1] Trottier et al., 1976, op. cit., p.36

en rien "les structures pédagogiques de base qui confirment, accentuent, sanctionnent les inégalités scolaires"[1].

En ce sens, les collaborateurs de la recherche DEDAPAM, après une revue des expériences et recherches entreprises depuis les années soixante aux Etats-Unis, finissent par conclure que les mesures aboutissent le plus souvent aux résultats suivants: "gains significatifs immédiatement après l'application du programme et baisse des résultats après un an ou deux à l'élémentaire"[2].

En effet, les programmes compensatoires placent certains enfants défavorisés dans un milieu culturel enrichissant et favorable à leur développement sous tous ses aspects; ils leur permettent provisoirement d'échapper aux normes discriminatives de l'école. Pourtant, lors de leur insertion, ou de leur réinsertion dans les rouages réguliers du système scolaire, il n'y a pas de continuation du travail accompli antérieurement puisque rien n'est changé à ce niveau. La qualité pédagogique qu'ils ont connue est souvent diminuée à cause du plus grand nombre d'élèves par classe et du manque d'instrumentation et de matériel pédagogique. Les effets bénéfiques des programmes spéciaux qui leur ont été offerts risquent donc de s'effacer lorsqu'ils doivent suivre les programmes réguliers et cela non à cause des professeurs mais plutôt à cause des conditions dans lesquelles ils doivent enseigner.

---

[1] Trottier et al., 1976, op. cit., p.38

[2] P.Joly., R., op. cit., p.8

Ceci nous amène à interroger ces programmes réguliers, les approches pédagogiques, la structure et l'organisation mêmes de l'institution scolaire pour déterminer les valeurs qu'elle sert et en quoi elle facilite ou entrave le développement des enfants de classe défavorisée.

Nous croyons avec Bélanger et al. "qu'on doit accorder une priorité à l'introduction de changements structurels au niveau de l'école"[1]. D'ailleurs, les mesures compensatoires qui laissent inchangées les structures pédagogiques de base verront leurs chances de succès nettement réduites.

Il ne nous est pas possible, dans le cadre de cette étude, de déterminer en quoi pourraient consister de tels changements. Une telle entreprise exige une réflexion approfondie sur le milieu scolaire face aux enfants de classe défavorisée et l'essai de nouvelles expériences. Cela exige aussi et surtout qu'on fasse des recherches à ce niveau avec expérimentation contrôlée scientifiquement; ces recherches nous permettraient de mieux connaître les stratégies d'intervention les plus profitables à la clientèle.

> Nous sommes dans une situation où
> il faut à la fois et en même temps
> intervenir, appliquer certaines

---

[1] Bélanger et al., 1975, op. cit., p.8

> mesures, développer certaines stratégies éducatives, évaluer leur efficacité et poursuivre l'analyse sur la nature et les causes du problème[1].

Si on ne peut décrire avec précision, les changements structurels à privilégier, la façon de les amener et de les réaliser, mentionnons seulement à titre d'illustrations que ce pourrait être une revision des méthodes d'évaluation, des modes de classement et des méthodes de sélection qui éviterait la marginalisation des enfants en difficulté; ce pourrait être aussi la mise en application d'approches pédagogiques telles l'apprentissage par les pairs (qui privilégie la collaboration entre enfants plutôt que la compétition), l'enseignement individualisé (qui respecte le mode de relation personnel qui prévaut entre l'élève et la matière à apprendre) ou encore l'intégration d'activités de développement émotif et social dans la journée scolaire.

Quoiqu'il en soit, prôner des transformations au niveau des structures pédagogiques fondamentales de l'école exige une remise en question des valeurs et normes scolaires ainsi que des choix socio-politiques qu'elles sous-tendent.

Le problème des enfants pauvres et de l'inadaptation scolaire nécessite des interventions planifiées au niveau socio-économique global et parallèlement au niveau proprement scolaire.

---

[1] Trottier et al., op. cit., p.37

Ceci constitue un travail à long terme où il n'y a pas de solutions miracles qui garantissent le succès. Si ce chapitre, a permis une prise de conscience plus aigue des liens entre l'inadaptation scolaire et pauvreté, il a atteint son but. La première étape du changement est la conscience de la nécessité de ce changement chez les personnes oeuvrant dans le domaine de l'éducation. De leur part, l'ignorance (intentionnelle ou non) du vécu et des difficultés particulières des élèves provenant de classe populaire contribue à accroître la gravité de leur situation. Il est nécessaire qu'on prenne en considération les conditions d'existence défavorables dans lesquelles une catégorie non négligeable d'enfants est placée.

Les considérations de ce chapitre sur les difficultés scolaires en milieu défavorisé réfèrent à des changements d'attitudes et de mentalités absolument nécessaires et préalables à une façon plus honnête de poser les problèmes. Ils constituent un pré-requis pour la proposition de solutions concrètes appropriées et l'instauration harmonieuse et concertée d'autres changements tels une répartition plus équitable des revenus et ressources et le réaménagement des structures scolaires.

Ce chapitre devrait nous fournir un cadre de référence dans l'interprétation que nous ferons des résultats de cette enquête en nous permettant de replacer les caractéristiques des enfants référés dans leur juste contexte.

Chapitre V

Présentation et interprétation des résultats

Parmi la masse des données statistiques fournies par notre enquête, une partie s'avère pertinente et une autre partie nous fournit des bribes d'information trop incomplètes ou trop grossières pour mériter notre attention.

Pour présenter et interpréter ces données, nous suivrons l'ordre des variables tel qu'indiqué dans ce tableau 1, page . Ce tableau nous indique aussi le nombre de sujets pour lesquels des données étaient disponibles; on note que ce nombre est assez élevé pour nous permettre de poser des hypothèses solides de travail sauf dans le cas de variables de la section F (résultats aux tests) et des variables C.5 (milieu familial déficient) et D.E. (maladie grave).

Mentionnons que les enfants qui sont référés par les professeurs au bureau de psychologie ne sont pas dans tous les cas, ceux qui ont les difficultés les plus graves et les plus nombreuses. Tous ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation ne sont pas non plus nécessairement repérés et référés par leur professeur. Toutefois, ce qu'on peut affirmer, c'est que les enfants de notre population sont ceux, dans les classes régulières, dont les troubles paraissent les plus évidents aux enseignants. On ne se surprendra donc pas de constater que ces enfants sont décrits comme ayant une adaptation inadéquate au travail scolaire, un manque d'autonomie face à l'adulte

ou d'autres troubles auxquels les professeurs sont nécessairement plus sensibles à cause du rôle qu'ils ont à jouer auprès des élèves. Comme l'entraîneur sportif est sensible au manque de résistance ou de coordination des élèves, le professeur l'est au manque d'attention et de concentration. La référence d'un enfant dépend donc autant de la perception que son professeur en a et de son seuil de tolérance ou d'intolérance que de la gravité de la difficulté de cet enfant. On peut toutefois supposer, sans risquer de se tromper, qu'il existe un lien réel entre le fait d'être référé et la présence d'une difficulté de l'enfant à s'adapter ou à apprendre.

Notre population référée en '76-'77 est constituée de 219 élèves de maternelle et du premier cycle, soit 12.41% de la population inscrite à ces niveaux. De plus, dans toute la commission scolaire, 224 élèves fréquentaient alors des classes spéciales (classes de récupération = 105; troubles graves d'apprentissage = 32; déficience mentale légère = 79; perturbation affective grave = 8), ce qui nous donne un pourcentage de 6.35%[1]. Si on additionne ces deux pourcentages, on obtient celui de 18.76% qui représente approximativement la proportion d'enfants en difficulté scolaire.

> Passant en revue toute la littérature américaine depuis 1922 sur l'évaluation de l'inadaptation à l'école élémentaire, Glidewell (1967) trouve des chiffres variés.

---

[1] Statistiques officielles de la Commission Scolaire Des Cascades-l'Achigan, 1976-1977.

> Les travaux sur lesquels il s'appuie reposent sur le jugement des maîtres dont il montre d'abord la validité. A partir de ces variations, il tente de donner les meilleures approximations: "30% des enfants des écoles élémentaires présentent quelques problèmes d'adaptation.

Mira Stamback et Monique Vial, en parlant de l'école maternelle en France, vont jusqu'à dire que: "Actuellement, ce sont 30 à 40% des enfants qui suivent une scolarité primaire normale".

Nous n'arriverons pas ici à nous entendre sur un chiffre qui fasse l'unanimité et ce n'est pas non plus notre intention. Toutefois, nous devons admettre que la proportion d'enfants "dits inadaptés" est inquiétante; son ampleur doit être un signal d'alarme qui nous met en difficulté comme des cas individuels à traiter. Lorsque tant d'élèves s'adaptent mal à l'école, il ne s'agit plus de cas individuels mais bien d'un phénomène collectif qui doit nous amener à interroger les valeurs, normes et structures scolaires. Avec Yves Bégin, on est justifié de remettre en question les institutions éducatives

> dans le but d'expliquer comment elles contribuent à amplifier, sinon à engendrer les différences individuelles de rendement, selon un processus qui n'est formellement voulu par personne, mais dont tous les étudiants subissent les effets négatifs d'une façon ou de l'autre.

A- Renseignements Personnels

1. Sexe

2. Age chronologique

A, 1 SEXE

Les garçons sont nettement plus référés au Bureau de psychologie que les filles. En effet, tandis que les sexes se répartissent à peu près également dans la population inscrite à la commission scolaire en maternelle et au 1er cycle (52.1% sont des garçons et 48% sont des filles) on obtient une répartition toute différente lorsqu'il s'agit de la population référée où 66.2% sont des garçons et 33.8% sont des filles.

Mentionnons que nos statistiques sont confirmées par celles de Mme Chombart de Lauwe qui trouve parmi les enfants consultants 31% de filles et 69% de garçons[1], et par celles du Centre Alfred-Binet qui trouve 40% de filles et 60% de garcons[2].

Pour comprendre cette tendance des garçons à être plus référés que les filles, nous verrons en dépouillant les résultats, où se situent leurs difficultés et ce qui les caractérise par rapport aux filles selon notre enquête.

Selon Glidewell, tel que rapporté par Colette Chiland,

---

[1] Chombart De Lauwe, M.-J., op. cit., p 178

[2] Sadoun, R., Données psychosociales et médicales concernant la population d'enfants pris en charges au Centre Alfred-Binet, dans Chiland, C., op. cit. p 16

> Sont plus fréquents chez les filles les habitudes nerveuses, les tics, les conduites régressives, les phobies, la timidité, la préoccupation pour des défauts physiques. Sont plus fréquents chez les garçons, les difficultés d'acceptation de l'autorité, de concentration, d'acquisitions scolaires, de parole et d'apprentissage de la lecture, le bégaiement, la délinquance, le retard mental, l'autisme et la schizophrénie infantile, les atteintes cérébrales[1].

Voyons ce que nos résultats nous révèlent.

On note qu'il y a un écart entre les difficultés des garçons et celles des filles. Le tableau 7 indique les pourcentages d'enfants en difficulté pour chaque variable[1a] selon le sexe et montre les profils respectifs de chacun des deux sexes.

Comparativement aux filles, les garçons éprouvent apparemment plus de difficultés à presque tous les aspects sur lesquels ils ont été évalués. Cet écart est pourtant plus grand et significatif à certains items.

Les garçons éprouvent plus de difficultés à accepter la discipline (g = 43.3%; f = 14.3%)[2] et l'autorité (g = 30.1%; f = 15.6%)

---

[1] Chiland, C., op. cit., p 28

[1a] Pour savoir en quoi consiste chaque variable, Cf appendice B: guide descriptif pour l'utilisation de la fiche d'évaluation psycho-pédagogique et psycho-sociale.

[2] Les pourcentages entre parenthèses indiquent les proportions d'enfants en difficulté pour les garçons et pour les filles.

Ces résultats rejoignent bien les conclusions de Glidewell.[1]

Dans ce sens, Elena Gianni Belotti, dans son essai sur l'influence des conditionnements sociaux sur la formation du rôle féminin dans la petite enfance écrit qu'à l'école,

> L'observation permet de déceler entre les deux groupes (garçons-filles) des différences marquées de comportement. Les groupes de garçons sont franchement plus turbulents, plus bruyants. Comme s'ils étaient pris dans une agitation continuelle où viennent s'intégrer les diverses activités proposées. Les filles sont plus tranquilles, plus silencieuses, souvent simplement absentes...[2]

D'ailleurs, les professeurs qui sont des femmes s'entendent rapidement pour dire que, comparativement aux filles qui sont plus dociles,

> les garçons sont plus vifs, plus bruyants, plus agressifs, plus querelleurs, moins disciplinés, plus désobéissants.[3]

A la base de ces différences de comportements, l'auteur fait

---

[1] Glidewell, J.C., 'The prevalent of maladjustement in elementary schools, dans Chiland, C., op. cit., p 28

[2] Gianni Belotti, E. Du côté des petites filles, Éditions des Femmes, Paris 1974, p 200.

[3] Gianni Belotti. E. op. cit., p 194

voir, par de multiples exemples, comment, la turbulence est vite et efficacement réprimée chez la petite fille dès sa prime enfance alors qu'on la tolère bien (et qu'on l'encourage même) chez le garçon.

Les garçons sont plus nombreux à faire passer le jeu avant le travail scolaire (g = 37.2%; f = 9.1%). Dans le cadre de l'étude de Gianni Belotti, l'examen d'un grand nombre de dessins d'enfants de maternelle confirme ce phénomène en révélant clairement l'existence d'un monde ludique "féminin" et d'un autre "masculin".

> Dans les dessins des petites filles, le thème du jeu revient avec beaucoup moins de fréquence: c'est que les petites filles jouent moins que les garçons. Même dans leurs dessins, les jeux sont nettement définis si les protagonistes sont des garçons, alors qu'ils deviennent vagues et indéterminés s'il s'agit de petites filles, probablement parce que les jeux des petites filles imitent en grande partie la vie familiale (jouer à la mère). Les garçons jouent de préférence "avec quelque chose", les petites filles "à quelque chose"[1].

Selon les professeurs, les garçons ont plus fréquemment une attitude inadéquate ou négligeante face au travail et à l'apprentissage scolaires (g = 69.9%; f = 45.0%). Ceci se traduit chez eux par un manque de régularité (g = 75.0%; f = 49.0%) et de motivation pour les tâches

---

[1] Gianni Belotti, E., op. cit. p 230

scolaires (g = 53.7%; ♀ = 31.1%); les garçons se fatiguent plus vite que les filles (g = 76.1%; ♀ = 57.4%) et ont apparemment plus de peine à se concentrer et à maintenir leur attention (g = 87.9%; ♀ = 69.4%); ils sont dépendants de l'adulte (g = 69.2%; ♀ = 54.0%) et ont constamment besoin de sa présence, de son aide et de son approbation; ils manquent d'organisation dans leur travail (g = 57.4%; ♀ = 44.4%), sont "brouillons", imprévoyants: leurs choses sont en désordre, leur cahier sali ou déchiré; on remarque aussi qu'ils sont moins créatifs que les filles (g = 69.9%; ♀ = 58.0%) dans le sens qu'ils se contentent souvent de copier ou d'imiter ce qui existe.

Les professeurs italiens interrogés à ce sujet racontent que les garçons

> sont plus paresseux, s'appliquent moins, écrivent moins bien; ils sont plus désordonnés, plus sales[1].

Ce portrait général, (qu'il soit ou non le résultat d'attentes et de stéréotypes socio-sexuels), concorde encore avec les conclusions de Glidewell qui retient que les garçons ont plus de problèmes de concentration et d'acquisitions scolaires.

En procédant par la négative, on peut voir se profiler le

---

[1] Gianni Belotti, op. cit., p 194

portrait de petites filles. Celles-ci

> sont appliquées jusqu'à l'obsession. Leurs cahiers reflètent l'ordre, il n'y a pas une tache, pas une trace de doigt, pas un gribouillage, les lettres formant les mots sont droites sans hésitation, excessivement lisibles, et si peu appuyées qu'elles témoignent de l'absence de force qu'on a attribuée aux petites filles. Leurs rédactions sont parfaitement composées, juste assez longues pour ne pas décevoir la maîtresse[1]....

De plus, on a remarqué que

> les petites filles sont toujours attentives, elles ne perdent pas un mot de ce que dit la maîtresse, elles n'oublient ni leur plume, ni leur cahier à la maison, elles ont toujours une feuille ou une gomme à prêter et le font de façon à attirer le plus possible l'attention des autres; elles comprennent tout, se souviennent de tout, elles sont assises, immobiles et sages, elles sont agacées par le bruit que font les garçons, prêtes à les faire taire sur un ton plaintif s'ils les empêchent de saisir des paroles de la maîtresse.

Selon Gianni Belotti, cette attitude est le fruit de la tension qui dévore les petites filles, du besoin qu'elles ont d'être approu-

---

[1] Gianni Belotti, E., op. cit., p 240

prouvées et de vouloir être parfaites aux yeux de leur maîtresse. Il s'agit bien moins du "calme naturel de petits corps tranquilles" que d'une "auto-discipline féroce" et d'une "attention crispée/tendue pour saisir ce qu'on attend d'elles avant même que ce soit exprimé"[1].

En poursuivant l'examen de nos résultats, on note, au niveau de la maturité, que les garçons manquent du sens des responsabilités (g = 46.9%; f = 27.7%), sont insouciants; ils ont aussi plus fréquemment une conception faussée d'eux-mêmes, de leurs possibilités et de leurs limites (g = 47.8%; f = 29.5%) qui se manifeste par une tendance à se surestimer ou à se déprécier et se dévaloriser exagérément. De plus les garçons sont moins respectueux du bien d'autrui (g = 16.1%; f = 4.5%) et aussi de la personne même de l'autre (g = 26.9%; f = 15.6%) de ses opinions, de ses valeurs, etc...; comparativement aux filles, ils peuvent faire plus souvent preuve d'agressivité, de promptitude à défendre leurs droits au détriment des autres; ils sont plus bagarreurs, hésitent moins à se décharger sur des boucs émissaires ou à adopter des attitudes de "cruauté" ou de vengeance.

Ces caractéristiques tendent visiblement à confirmer la thèse qui veut que les filles, à l'école primaire, sont "plus vieilles de caractère" que les garçons de leur âge. L'erreur qu'on fait souvent dans l'interprétation de cette réalité est d'attribuer ces différences de ma-

---

[1] Gianni Belotti, op. cit., p 242

turité à quelque chose d'inné chez le petit garçon et la petite fille, sans aucun examen préalable des puissants stéréotypes sexuels qui imprègnent l'éducation des enfants. Ainsi ce qu'on appelle le sens des responsabilités des filles n'est peut-être que le résultat de leur apprentissage à la soumission. Celles-ci ont appris à se faire apprécier en rendant service, ce qui explique pourquoi elles prennent plus à coeur des tâches qui leur sont confiées.

> *On conditionne les femmes à aimer se mettre au service des hommes, et cela doit commencer à temps pour donner ses fruits. Ce conditionnement est extrêmement précoce dans la famille. Il se trouve renforcé et stabilisé à l'école*[1]*. (...)*

> *Le conditionnement des fillettes à se mettre au service des autres et toute la pression exercée pour que leur attention ne soit pas distraite mais s'attache à résoudre des problèmes banals, pratiques, contingents, détournent une part importante de leur énergie vitale au profit d'activités communes et donc les soustraient à tout intérêt créatif, au jeu, à toute activité libre qui serait une fin en soi, et à toute réalisation de leur personnalité (...). En vérité, il faut qu'elles soient faites avant tout pour servir, et puis, s'il leur reste suffisamment de force, elles peuvent toujours l'employer à se réaliser comme individus*

---

[1] *Gianni Belotti, E., op. cit., p 205*

productifs[1].

Nous avons vu jusqu'ici, à quels niveaux les garçons semblent plus perturbés. Voyons maintenant quels sont les problèmes plus spécifiques aux filles.

Celles-ci, de prime abord, semblent avoir un profil nettement plus positif que les garçons. Leur façon apparemment plus harmonieuse de réagir à la réalité scolaire facilite leur intégration à tous les aspects qui sont intimement interreliés. On peut donc, en toute logique, s'attendre à enregistrer de moins forts pourcentages de difficultés chez les filles. Si ceci se vérifie pour la majorité des variables, quelques aspects ressortent pourtant où elles éprouvent autant ou légèrement plus de problèmes que les garçons. Nous retiendrons donc ces dits aspects où l'écart entre les deux sexes est négligeable parce que nous croyons qu'ils méritent d'être examinés. Cette croyance est fondée sur le fait que le profil global positif des filles est censé favoriser celles-ci par rapport à toutes les variables. Lorsque ceci ne se vérifie pas, on se doit de porter une attention aux aspects qui échappent à la règle. Ces variables où les filles ont autant ou légèrement plus de difficultés que leurs partenaires de sexe masculin résistent, d'une certaine façon, à l'effet d'entraînement qui veut que les aspects de la vie scolaire soient interdépendants et inter influents; c'est donc en ce sens que

---

[1] Gianni Belotti, op. cit., pp. 211 - 212

tous les aspects retenus peuvent être révélateurs des conditionnements socio-sexuels subis par les filles. En effet, si ces dernières sont le plus souvent des "élèves modèles", voyons où elles se trahissent un tant soit peu par rapport aux garçons.

Il s'agit, pour certaines variables, de caractéristiques qui dépendent de leur milieu familial et donc non reliées directement à leur appartenance sexuelle:[1] aide insuffisante apportée à l'enfant par les parents (g = 38.6%; ♂ = 51.2%), déficiences au niveau des relations parent-enfant (g = 41.9%; ♂ = 50.0%) et parents-école (g = 38.7%; ♂ = 44.4%), hygiène qui laisse à désirer (g = 23.3%; ♂ = 38.3%), carences dans l'alimentation (g = 14.3%; ♂ = 25.0%), taux d'absentéisme élevé (g = 24.2%; ♂ = 31.1%) et santé générale médiocre (g = 14.0%; ♂ = 18.2%). Par contre, d'autres troubles éprouvés par les filles peuvent s'avérer plus significatifs des stéréotypes et des rôles sexuels proposés subtilement et même imposés par l'éducation familiale.

Ainsi, nous avons noté que les filles communiquent moins facilement avec leurs pairs que les garçons (g = 24.2%; ♂ = 31.1%): elles ont tendance à être plus renfermées, craintives, inhibées, Glidewell a conclu, en ce sens, que la timidité est plus fréquente chez les filles[2].

---

[1] Certaines de ces variables (pour lesquelles on enregistre un plus haut pourcentage de difficultés chez les filles) peuvent être signe du faible investissement des parents dans l'éducation de leur fille qui, de toute façon, "est destinée à se marier et à avoir des enfants". C'est une des hypothèses de Chiland C., op. cit. . 16

[2] Glidewell, J. C., dans Chiland C., po. cit. p 28

Les filles se rendent plus fréquemment coupables de malhonnêteté (g = 20.4%; ♀ = 22.7%); pour arriver à leurs fins, elles mentent, inventent des excuses, tentent de manipuler les autres en étant opportunistes plutôt que d'adopter un langage et un comportement francs et directs. Ne leur a-t-on pas appris à séduire pour obtenir ce qu'elles voulaient des autres?

> Le recours à la séduction pour obtenir quelque chose n'est pas seulement accepté de la part des petites filles, mais encouragé, et l'on ne pense jamais à les corriger en leur suggérant une attitude correcte et digne quand elles font une demande[1].

Les filles sont aussi légèrement en retard au niveau psychomoteur (g = 51.5%; ♀ = 53.2%) et ceci se manifeste souvent par un schéma corporel mal intégré (g - 51.1%; ♀ - 65.2%). Le phénomène est confirmé par les normes des résultats à l'épreuve graphique d'organisation perceptive Bender qui note un écart assez considérable entre les deux sexes.

> En séparant, dans chaque groupe d'âge, les protocoles des garçons de ceux des filles, on constate que ces dernières sont systématiquement inférieures[2].

---

[1] Gianni Belotti, E., op. cit., p 214

[2] Santucci, Gali Frel-Granjon, op. cit., p 27

Peut-on penser que les activités psycho-motrices proposées aux enfants des deux sexes à travers leurs jeux respectifs y sont pour quelque chose? Ce serait peut-être une piste à exploiter: La petite fille qui joue à la poupée et le petit garçon qui joue au cow-boy, aux camions ou à construire une maison ont probablement des expériences qui les préparent très différemment à affronter les tâches psycho-motrices de l'école.

Malgré leur attitude générale d'élève modèle, les filles sont au moins aussi nombreuses que les garçons à travailler de façon exagérément lente (g = 56.3%; f = 57.8%), presqu'obsessivement.

A cinq ans, elles peuvent prendre un soin scrupuleux à accomplir une tâche. On doit se demander si ce n'est pas leur besoin obsessif de plaire qui les rend toujours aussi méticuleuses?

> En observant l'activité des fillettes, on a souvent le sentiment que ce n'est déjà plus une fin en soi, comme chez les enfants plus jeunes, ou plus souvent chez les garçons, mais que déjà à ce plaisir de faire, d'agir, de produire, de s'éprouver, s'est en partie substitué le désir de faire plaisir aux autres et c'est celà qui ôte à toute activité la part créative qu'elle devrait comporter[1].

---

[1] Gianni Belotti, E., op. cit., p 210

Si les enfants des deux sexes réagissent généralement bien au succès, on trouve une proportion aussi grande de filles que de garçons qui éprouvent des difficultés à accepter la réussite (g = 10.9%; f = 11.4%). Plutôt que d'être stimulées par un succès, elles manifestent de l'indifférence.

Cette caractéristique concorde très bien avec les modèles sexuels véhiculés dans nos sociétés. L'homme doit faire valoir ses compétences et être entreprenant; la femme se doit d'être discrète et modeste. La maxime populaire ne dit-elle pas que "derrière tout homme célèbre se trouve une femme".

Enfin, si très peu d'enfants manifeste leur désintérêt face aux activités ludiques, cela arrive aussi fréquemment chez les filles que chez les garçons (g = 8.7%; f = 9.1%). Celles-ci peuvent se refuser presque complètement à jouer.

Ouvrons ici une parenthèse sur les différences dans les habitudes de jeu chez les enfants de sexe différent. On a vu plus haut que dans leurs dessins, les petites filles illustrent avec beaucoup moins de fréquence que les garçons des scènes ou des enfants de leur sexe jouent avec quelque chose.

Gianni Bettotti nous montre comment on assigne des jeux différents aux garçons et aux filles. Une petite énumération des jouets les plus évidemment réservés à chaque sexe suffira à nous convaincre

que des différences éducatives persistent à ce niveau.

> Pour les petites filles, c'est une vaste gamme d'objets miniaturisés qui imitent les ustensiles ménagers, comme des nécessaires de toilette et de cuisine, trousses d'infirmières, intérieurs d'appartement à décorer et meubler, nécessaire de couture et de broderie, fers à repasser, landaus et l'interminable série de poupées avec trousseaux.
>
> Pour les petits garçons, le genre est complètement différent: moyens de transport, par terre, par mer et par air: navires de guerre, porte-avions, missiles nucléaires, vaisseaux spatiaux, armes de toutes sortes, du pistolet de cow-boy aux fusils-mitrailleurs sinistres qui ne diffèrent des objets réels que parce qu'ils sont moins dangereux, épées, sabre, arcs et flèches, canons: un véritable arsenal militaire[1].

Il paraît évident que ce choix des jeux induit des "styles ludiques" complètement différents chez les garçons et les filles.

> Une plus grande agressivité, davantage d'efforts musculaires, la recherche intense d'actions chez le garçon; (et chez les filles) une prépondérance de l'agressivité verbale, mais le calme, la stabilité, une prédilection pour les rites

---

[1] Gianni Belotti, C., op. cit., p 114

> et le cérémonial qui ne fait que se consolider avec le temps, la soumission docile et presque voluptueuse aux contraintes formelles[1].

Le jeu étant l'activité la plus importante de la vie du jeune enfant on voit donc se profiler, à travers les styles ludiques, une structuration bien orchestrée de la personnalité. Cette structuration de la personnalité selon les expériences de jeu peut être, en partie, à la base du taux différentiel de troubles entre les garçons et les filles.

Glidewell s'explique plutôt ce taux différentiel par

> la vulnérabilité biologique plus grande des garçons, leur vitesse de maturation plus lente qui leur rend difficile l'adaptation aux exigences de restriction de mouvements et de travail intellectuel à l'école. En outre, ils sont confrontés avec des demandes conflictuelles: il leur faut être à la fois dociles et s'affirmer compétitifs et virils[2].

Giovanni Belotti adopte une perspective toute différente pour comprendre ce phénomène qui rend presqu'étranger le monde masculin du monde féminin. Elle écrit que

---

[1] Gianni Belotti, E., op. cit., p 124

[2] Chiland, C., op. cit., p 28

> la différence profonde entre hommes et femmes, déjà entièrement effective à l'âge où l'enfant entre à l'école, renforce la conviction qu'il s'agit de phénomènes "naturels" de comportements dus à un mode d'être biologique différent. Il se peut que la biologie y soit pour quelque chose, mais nous ne pourrions le savoir que lorsque les conditionnements selon le sexe auront disparu[1].

Cette position nous paraît très valable pour faire contrepoids à la tendance encore très forte qui veut qu'on ait toujours recours aux mêmes arguments biologiques (qui d'ailleurs ne sont pas prouvés) pour comprendre un phénomène qui pourrait trouver une explication au moins tout aussi plausible dans le milieu social et les stéréotypes qu'il charrie.

D'ailleurs, maintes recherches anthropologiques ont remis en question le caractère inné de ce qu'on appelle la féminité ou la masculinité.

Un autre facteur important et lié de près aux conditionnements socio-sexuels auxquels on soumet les enfants est l'absence plus ou moins grande du père dans l'éducation et parallèlement, l'absence de "jardiniers" ou de professeurs masculins à l'école élémentaire. Cette situation risque d'être un peu faussée: elle ne fournit pas aux

---

[1] Gianni Belotti, E., op. cit. p 195

garçons de modèles d'identification de leur sexe; elle impose subtilement aux filles un modèle qui a de bonnes chances d'être redondant sous quelques aspects puisque la "maîtresse" comme la mère a comme rôle principal de s'occuper des enfants, de se dévouer pour les autres.

Cette absence de l'homme dans les activités d'éducation familiale et scolaire est sûrement un facteur déterminant par rapport aux attitudes et comportements des enfants en classe. C'est une variable qui mériterait d'être étudiée et dont on devrait mesurer l'impact. Ceci n'est pourtant pas facilité dans nos sociétés et institutions scolaires.

> Alors qu'on reconnaît, à tort, "l'instinct maternel" à toutes les femmes, et que, pour cette seule raison, on leur confie l'éducation des petits enfants, l'instinct paternel est totalement refusé à l'homme[1].

Terminons en mentionnant que si les petites filles sont apparemment victorieuses dans les premières années du primaire[2], ceci cache souvent le lent processus d'aliénation qui les amène subtilement

---

[1] Giami Belotti, E., op. cit. p 173

[2] Il est clair que ceci n'est pas significatif et durable lorsqu'on pense:
- que la scolarité moyenne des hommes est encore plus élevé que celle des femmes.
- que les hommes sont plus nombreux dans les postes de décision tandis que les femmes le sont surtout dans les emplois de service.
- que les femmes à l'âge adulte consultent plus fréquemment les services de psychothérapie que les hommes (Régie de l'Assurance Maladie du Québec, Mars 1978)

à se conformer à ce qu'on attend d'elles pour plaire, c'est-à-dire pour atteindre un objectif qui leur a été attribué de l'extérieur. Elles apprennent à taire leurs besoins et leurs envies profondes en échange de l'approbation et de l'amour des personnes significatives pour elles. Plutôt que d'être spontanément elles-mêmes, leur comportement est souvent fonction de la question: "Quel effet est-ce que je produis?".

C'est ainsi que filles et garçons sont enfermés dans des rôles rigides dans lesquels ils se sentent à l'étroit, qui les empêchent de s'exprimer, de se réaliser librement et qui risquent de fausser leurs relations.

> "A cinq ans, l'adéquation aux stéréotypes masculins et féminins est déjà réalisée. Le garçon agressif actif et dominateur est déjà modelé. Il en va de même pour la fille, soumise, passive et dominée[1]".

Les conditionnements sexuels, tout comme les caractéristiques des sujets de classe sociale défavorisées, font partie du bagage de l'enfant lorsqu'il arrive à l'école. Il faut en tenir compte et procéder à un déconditionnement massif à l'école si on ne veut pas s'enfoncer encore dans les mêmes ornières que sont les stéréotypes socio-sexuels.

A,? AGE CHRONOLOGIQUE

Le tableau ci-dessous nous indique les proportions d'enfants

---

[1] Gianni Belotti, E., op. cit., p 231

référés par rapport au nombre d'enfants inscrits selon l'âge chronologique et le degré scolaire[1].

	Groupes d'âge	Référés/inscrits
Maternelle	5;00 - 5;03	11.9%
	5;04 - 5;07	5.6%
	5;08 - 5;11	7.5%
1ère année	6;00 - 6;03	20.7%
	6;04 - 6;07	17.1%
	6;08 - 6;11	15.5%
2ème année	7;00 - 7;03	7.7%
	7;04 - 7;07	15.4%
	7;08 - 7;11	10.4%
3ème année	8;00 - 8;03	7.6%
	8;04 - 8;07	7.9%
	8;08 - 8;11	6.0%

En maternelle, on note que les enfants les plus jeunes sont plus référés que les plus vieux. 11.9% des enfants appartenant au groupe d'âge de 5 ans - 5 ans, 3 mois sont référés alors que cette propor-

[1] Pour éviter de biaiser nos résultats, nous avons éliminé de nos calculs les sujets se situant en dehors des limites d'âge propres au degré scolaire dans lequel ils se trouvaient.

tion diminue sensiblement pour les groupes d'âge de 5 ans, 4 mois - 5 ans, 7 mois (5.6%) et de 5 ans, 8 mois - 5 ans 11 mois (7.5%).

Cette tendance qui veut que les plus jeunes d'un groupe éprouvent plus de difficulté à apprendre ou à s'adapter à l'école ne se retrouve pas de façon significative pour les 1ère, 2e et 3e années.

On peut faire l'hypothèse que les enfants les plus jeunes de la maternelle ont moins de chances d'avoir la maturité nécessaire pour fonctionner adéquatement à l'école. Ce manque de maturité peut se manifester par des retards au niveau de la psychomotricité, de la perception, du langage, de la vie affective et sociale ou du fonctionnement intellectuel.

Les données de la recherche DEDAPAM confirment nos résultats. Les auteurs soulignent clairement l'importance d'une différence d'âge chronologique pour les enfants des groupes 4 ans et 5 ans.

> Tout éducateur qui travaille avec de jeunes enfants devrait sans cesse tenir compte de l'âge chronologique de chacun. Dans une même classe, un enfant plus âgé peut paraître plus habile et débrouillard et un plus jeune sembler malhabile et peu entreprenant, alors que les deux sont peut-être parfaitement normaux pour leur âge. Il faut être prudent dans ses jugements d'adaptation et d'inadaptation. Il faut se garder de voir un problème de fonctionnement là où il n'y a qu'un décalage d'âge chro-

nologique[1].

C'est dans cette optique que s'est inscrit le projet des classes d'attente ou de maturation du Ministère de l'Education qui visait à faciliter l'acquisition des pré-requis à la maternelle pour rendre possibles les apprentissages de la 1ère année: c'est aussi un peu dans cette perspective que s'inscrivent les programmes de pré-maternelle ou de maternelle-4 ans (ex: projet Passe-Partout) et les programmes d'aide aux enfants en difficultés "appréhendées" de la CECM[2]; on peut mentionner en outre que "Les Services d'Aide Pédagogique" travaillent intensivement à faciliter l'acquisition de pré-requis et à réduire ainsi les inégalités socio-scolaires liées à l'âge chronologique. De telles expériences sont sûrement à poursuivre et leur impact mérite d'être évalué de façon à définir les orientations à prendre pour pallier aux difficultés de cet ordre.

Le sujet de l'importance de la maturation sera à nouveau abordé dans la section B, 1 du présent rapport.

---

[1] B. Tremblay, F., R. Chapleau, L., Q. Joly, R., Projet de recherche DEDAPAM, résumé du rapport '71-'72, pp 8 - 9

[2] St-Yves-Hébert, P., A la maternelle 5 ans: un programme d'aide aux enfants en difficultés "appréhendées", Vie Pédagogique, no 3, juin 79, pp 16 à 20.

B- Renseignements Scolaires

B,1 DEGRE SCOLAIRE

C'est en maternelle (8.3%) que la proportion d'élèves référés est la plus basse. Cette proportion augmente de façon significative en première année (18.5%) pour se stabiliser ensuite en deuxième (12.9%) et troisième (9.9%) années.

Le tableau ci-dessous nous indique les nombres et les proportions d'enfants référés par rapport aux enfants inscrits[1] selon le degré scolaire.

	N. absolu référés/inscrits	% référés/inscrits
Maternelle	39/471	8.3%
1ère année	82/438	18.5%
2ème année	56/433	12.9%
3ème année	42/422	9.9%

[1] Quand on parle d'enfants inscrits, on veut signifier tous les enfants qui fréquentent le cycle régulier à la Commission Scolaire Des Cascades-l'Achigan. Ces données proviennent des statistiques de la commission scolaire pour l'année 1976-1977.

Un examen rapide de ce tableau nous fait comprendre que le passage de la maternelle à la 1ère année constitue sûrement une période critique et aussi déterminante dans le cheminement de l'enfant puisqu'à ce moment, le nombre de références fait plus que doubler.

On peut s'expliquer ce phénomène qui veut qu'il y ait une proportion moins grande d'enfants référés à la maternelle par le fait que les règles, à ce niveau pré-scolaire, sont plus souples qu'au niveau proprement scolaire.

En effet, si la maternelle constitue la première immersion sociale de l'individu, celle-ci est grandement facilitée par l'approche non rigide et centrée sur l'enfant qu'on y privilégie. Voyons en quels termes, les auteurs du document "Transition, maternelle/première année" décrivent les expériences offertes aux enfants de ces deux degrés.

> En général, la maternelle tente de respecter et de répondre aux besoins de l'enfant. Elle fournit de nombreuses occasions d'expérimenter, de découvrir, de manipuler, de créer par l'utilisation quotidienne de matériel et de jeux variés, par la découverte et l'apprentissage de nouvelles techniques, par une progression dans les activités susceptibles de développer les divers comportements, en tenant compte de l'importance du développement psychomoteur. A la maternelle règne une ambiance détendue favorable à l'échange entre les enfants et avec le professeur.

> *Il existe une grande souplesse au niveau de l'horaire, de la discipline et de l'utilisation du local.*
>
> *L'enfant qui arrive en première année se voit plongé dans un monde souvent inconnu; pourtant, il a déjà fréquenté l'école. Les exigences d'un programme, un horaire plus long et différent, un matériel de manipulation plus restreint, des activités pédagogiques plus abstraites, une discipline plus rigide, des déplacements en grand groupe désorientent et perturbent certains enfants durant les premières semaines*[1].

Les 4 auteurs, après avoir pris en considération l'expérience et les observations de professeurs des deux degrés concernés, ont été amenés à croire que la transition entre la maternelle et la 1ère année constitue une période conflictuelle chez bon nombre d'enfants.

L'étude récente de Branka Zazzo[2] sur 101 enfants confirme cette croyance. L'auteur, dans son ouvrage, démontre que l'entrée au cours préparatoire (qui correspond à notre première année) est marquée par une régression des comportements pour près de 50% des enfants et constitue donc un "saut périlleux".

A ce sujet, et plus spécifiquement, Hubert Hannoun, prati-

---

[1] Auclair N., Francoeur L., Maheu Leblanc, H., Mercier, L., Transition maternelle/première année, Planim, Québec 1977, pp 9-10

[2] Zazzo, B., op. cit.

cien et philosophe de l'éducation se réfère à un article de la Revue "Tables Rondes" rédigé à la suite de recherches qui démontrent

> que l'âge optimum d'entrée en cours préparatoire (qui correspond chez nous à la première année) peut varier d'un enfant à l'autre selon les conditions d'existence, selon les origines familiales, etc... En principe, vers 6 ans, l'évolution neuro-motrice de l'enfant lui donne certaines conditions relatives au schéma corporel, à la coordination, à la fonction du langage et à la représentation spatio-temporelle, conditions qui rendent possibles les apprentissages de la lecture, de l'écriture et de la compréhension mathématique. Mais, cette délimitation de 6 ans n'est que très approximative dans la mesure où une variation des conditions sociales d'existence de l'enfant la fera diminuer vers les 5 ans ou au contraire s'accroître vers les 7, voire 8 ans[1].

Il est aisé, dès lors, d'imaginer l'échec qui attend les enfants de 1ère année incapables de faire les acquisitions fondamentales à cause de leur immaturité intellectuelle ou neuro-motrice alliée aux autres conflits émotifs et sociaux qu'ils vivent. Cette inaptitude à apprendre, à assimiler les connaissances propres à l'école, fait souffrir cruellement l'enfant. Ce dernier, pour se protéger des images néga-

---

[1] Hannoun, H., Les conflits de l'éducation, Ed. ESF, Paris 1975, p 33

tives qu'il a de lui-même à l'école, finira peut-être par accepter l'échec et s'y installera en refusant d'apprendre et en développant une hostilité de plus en plus forte face à l'école. C'est ainsi qu'il pourra graduellement s'aliéner non seulement de ses échecs mais aussi de ses ressources, en pensant que quoiqu'il fasse, celà ne change rien aux résultats qu'il obtient. Etant placé dans une situation où il n'existe aucun lien entre les efforts qu'il fait et ses apprentissages réels, l'enfant finit par apprendre, à un niveau élevé d'abstraction, que sa façon même de réagir aux événements n'a pas de portée alors, ce qui est grave, même ses réussites sont impuissantes à éveiller sa motivation.

Pour mieux comprendre ce qui arrive à l'élève qui entre en première année dans le circuit proprement scolaire, voyons maintenant où se situent surtout les difficultés des enfants par rapport au degré scolaire auquel ils appartiennent. Le tableau 3 nous donne les pourcentages de sujets en difficulté pour chaque variable selon le degré scolaire.

Si la première chose qui apparaît à l'analyse, c'est que les enfants de 1ère année sont plus référés, ce sont les enfants de maternelle qui sont les plus nombreux à éprouver des difficultés pour quantité d'aspects. Le tableau 4 nous montre les profils respectifs des enfants de maternelle et de 1ère année.

Par rapport aux enfants de première année, et en tenant compte des exigences respectives de chaque degré scolaire, les enfants de maternelle manifestent un intérêt moins suivi et moins constant pour

les activités manuelles (M = 64.3%; 1 = 29.3%)[1] ainsi que pour les activités scolaires (M = 60.0%; 1 = 49.2%); ils sont d'ailleurs moins créatifs (M = 86.2%; 1 = 62.7%). On peut penser que ces intérêts et cette créativité ne se développent que plus tard lorsque l'enfant est un peu plus "sorti de lui-même". Cette hypothèse trouverait un appui dans l'existence du phénomène qui veut que les enfants éprouvent de moins en moins de difficultés à ces trois variables, à mesure qu'ils avancent en âge et en scolarité.

Face aux apprentissages et au travail scolaires, les enfants de maternelle sont aussi plus nombreux à éprouver des difficultés que ceux de 1ère année. Ils sont plus bâcleurs dans l'exécution de leur tâche (M = 58.8%; 1 = 33.3%); ils sont peu réguliers dans leur travail (M = 80.0%; 1 = 63.3%); ils manquent d'organisation dans leur travail (M = 75.0%; 1 = 62.7%), sont "brouillons" imprévoyants, désordonnés; ils ont une faible capacité d'attention et de concentration (M = 93.3%; 1 = 81.4%). Ces troubles liés à l'apprentissage et aux activités académiques peuvent être explicables par le manque de maturité intellectuelle et psycho-sociale qui fait que l'enfant n'a ni les possibilités cognitives ni la motivation pour apprendre et se laisser absorber par une tâche d'ordre scolaire.

---

[1] Les pourcentages entre parenthèses indiquent les proportions d'enfants en difficulté pour la maternelle (M) et pour la première année (1) et quelquefois pour la deuxième (2) et troisième (3) années.

Comparativement aux élèves de première année et même à ceux de deuxième et troisième années, les enfants de maternelle éprouvent plus fréquemment de troubles de communication avec leurs pairs (M = 47.4%; 1 - 19.0%); ils sont plus renfermés. Le besoin d'association et l'attraction exercée par les activités collectives ne se manifestent pas encore fortement. Au contraire, Froylans-Nielson, au cours de ses études sur le comportement social des enfants, a constaté que

> Entre cinq ans et demi et six ans et demi, 70% des enfants s'occupent encore isolément, les interactions n'ayant qu'un caractère occasionnel; entre 4 ans et demi et sept ans et demi, par contre, tous les sujets du groupe travaillent en association[1]

Globalement, on peut dire que les enfants de maternelle n'ont pas la maturité émotive et sociale des enfants de première année et que les transformations vécues sont loin d'être négligeables à cet âge où le sujet change si rapidement.

L'enfant plus jeune a plus souvent une conception irréaliste de lui-même, de ses possibilités et de ses limites. Selon les tenants de la psychologie sociale et relationnelle, ce n'est que lorsque l'individu vit des relations où il y a réciprocité véritable qu'il peut acquérir une plus grande conscience de lui-même[2]. Si l'enfant de

---

[1] Osterieth, P. Introduction à la psychologie de l'enfant, PUF, 1963 p 177

[2] Watzluwick, P., Helmick-Beaven, J., Jackson, pp, Une logique de la communication, Ed. du Seuil, Paris, 1972

maternelle a peine à y parvenir, c'est lorsqu'il vieillit que

> la critique des autres l'amène à l'auto-critique, évaluée par autrui; il apprend à mieux s'évaluer lui-même et à reconnaître aux autres leurs qualités propres[1].

Parallèlement à l'expansion de la vie sociale, à la diminution de l'égocentrisme du bas âge et à la plus grande ouverture de l'enfant face à ce qui l'entoure, on le voit donc acquérir une conception de plus en plus juste de lui-même; les difficultés à ce niveau diminuent à mesure que les sujets avancent en âge et en scolarité (M = 71.4%; 1 = 44.8%; 2 = 33.3%; 3 = 31.3%).

De nombreux enfants de maternelle n'ont aucun sens des responsabilités (M = 66.7%; 1 = 40.7%). Ceci se traduit par l'insouciance, le manque de respect pour le matériel scolaire, des attitudes et comportements infantiles, etc... Ce sens des responsabilités semble aussi être plutôt le propre des enfants plus vieux qui prennent à coeur les tâches qu'on leur confie.

La grande majorité des enfants de maternelle manquent d'autonomie par rapport à l'adulte (M = 90.3%; 1 = 65.0%; 2 = 56.3%; 3 = 45.2%). Ceci s'explique par un manque de maturité intellectuelle et psycho-sociale. On voit d'ailleurs la proportion d'enfants dépendants dimi-

---

[1] Osterieth P. op. cit. p 125

nuer à mesure que ceux-ci avancent en âge et en scolarité.

Parallèlement, on note aussi que la proportion d'enfants ayant peine à se faire accepter du groupe diminue dans le même sens (M = 40%; 1 = 32.5%; 2 = 30.0%; 3 = 25.0%)

> Diverses études ont confirmé cette double évolution (...): d'un côté, on relève une tendance croissante à l'indépendance par rapport à l'adulte, l'enfant désirant toujours plus agir par lui-même, se "débrouiller" seul, et excluant même dans une certaine mesure l'adulte de son activité; de l'autre côté se manifeste une tendance inverse à la dépendance sociale[1].

Enfin, comme nous l'avons déjà laissé entendre, en maternelle (comparativement à la 1ère année), les enfants sont moins respectueux du bien d'autrui (M = 20.0%; 1 = 8.6%) et se conforment plus difficilement aux règles de la discipline (M = 40.0%; 1 = 29.3%). Cette non-considération des contraintes sociales révèle que les enfants sortant de leur milieu familial, ont peine à abandonner les privilèges de leur petite enfance pour comprendre et se conformer aux normes d'exigences de la vie collective.

S'il y a moins de références en maternelle qu'en première année, ce n'est donc pas parce que les enfants éprouvent moins de difficultés à s'adapter aux exigences de la vie scolaire. Nous sommes plutôt

---

[1] Osterieth, P., op. cit., p 178

portés à croire que c'est parce que ces exigences sont plus souples, moins "normalisantes". Ainsi, l'enfant n'a pas besoin de toujours suivre le rythme du groupe pour fonctionner adéquatement. S'il a peine à faire un cercle, celà ne l'empêchera pas de dessiner en même temps que les autres. Les "jardinières" n'ont pas à suivre un programme strict ni à évaluer constamment leurs enfants pour mesurer leurs acquisitions. Cette non-évaluation fait qu'elles sont probablement plus tolérantes face aux différences individuelles qui d'ailleurs ne perturbent pas le fonctionnement de l'enfant à tous les niveaux. Ceci peut être une lame à deux tranchants puisque la jardinière peut négliger de référer ou de s'occuper d'un enfant qui est gravement handicapé par rapport aux autres. Par contre, celà comporte l'avantage certain que les enfants sont moins classés, ordonnés les uns par rapport aux autres, comme étant plus ou moins "bons". L'expérience de l'échec et du succès est donc moins centrale dans le vécu de l'enfant que celle du plaisir inter trouvé dans une activité donnée.

Avant de poursuivre notre analyse des règles et habitudes qui prévalent en maternelle, voyons où se situent les difficultés des enfants qui fréquentent la première année.

Si, comme nous l'avons déjà indiqué, les enfants de maternelle ont plus de problèmes liés à l'apprentissage que ceux des 1ère, 2ème et 3ème années, on doit pourtant mentionner que ces troubles sont loin de disparaître ensuite: c'est par rapport aux attitudes face au

travail et à l'apprentissage scolaires qu'on enregistre toujours les plus hautes fréquences de difficultés quel que soit le degré scolaire auquel appartient l'élève.

Si en maternelle, les enfants sont bâcleurs, ceux de première année se caractérisent par l'excès contraire: ils sont exagérément lents dans l'exécution de leur tâche (M = 31.2%; I = 53.4%).

Au niveau de l'adaptation psycho-sociale, si l'égocentrisme de l'enfant diminue, ses rapports avec les autres ne vont pas sans heurts et dans le respect le plus total (M = 12.5%; I = 27.2%): ainsi, les enfants de première année sont quelquefois plus agressifs avec leurs pairs, trop ardents à faire valoir leurs droits et opinions, cruels, vengeurs ou portés à se décharger sur des boucs émissaires.

> C'est au cours des inévitables différends dont nous avons parlé qu'il apprend à affirmer et à défendre ses droits ou ce qu'il prend pour tels; et s'il commence à le faire par la bouderie, les insultes ou les coups, il le fera bientôt par la discussion[1].

Les enfants de 1ère année sont aussi plus fréquemment tendus, anxieux (M = 47.8%; I = 59.6%) que ceux de maternelle. Ils n'arrivent pas à se détendre ou à s'amuser. On peut s'interroger sur le rôle de l'école, de ses programmes, de ses horaires, de son mode d'évaluation et

---

[1] Osterieth, P., op. cit. p 184

de ses méthodes pédagogiques dans la genèse de ces tensions vécues par les touts petits.

Enfin, si l'expérience de l'échec et du succès tient moins de place et cause moins de difficultés dans la vie de l'enfant de maternelle que dans celle de l'enfant de première, on observe aussi un changement quant à la réaction des élèves à la concurrence. Que ce soit au jeu ou aux activités scolaires, on note que la proportion d'enfants qui réagissent mal face à la concurrence s'accroît à mesure que ceux-ci avancent en scolarité. Par rapport au jeu elle passe de 14.3% en maternelle à 34.4% en 3ème année; par rapport aux activités académiques, elle passe de 0% à 15.6% pour les mêmes degrés scolaires. On peut encore s'interroger sur le rôle de l'école, milieu compétitif par excellence, et sur les effets de ce que Bégin appelle le caractère "judiciaire" de l'enseignement scolaire. Nous voulons signifier par là, qu'à l'école, par le mode d'évaluation qu'on privilégie, on établit pour chaque étudiant un curriculum caché ou implicite.

> "Il s'agit d'un curriculum qui vise à enseigner à l'étudiant ce qu'il vaut comme apprenant" [1]

et conséquemment, à le préparer lentement à se méfier de l'expérience intime qu'il a de lui-même et de ses ressources pour endosser les jugements apparemment "objectifs" qu'on porte sur lui. Ces derniers jugements

---

[1] Bégin, Y., op. cit. p 113

vont chercher l'assentiment de tous ceux qui gravitent dans l'univers de l'enfant parce qu'ils sont sanctionnés par les autorités de l'école et à cause de leur caractère public et officiel. Ainsi "le système scolaire sert à enseigner aux uns le succès, aux autres le désarroi".

> Les pages où Bloom montre à l'aide de données psychométriques à quel rythme s'opère la catégorisation implacable de l'étudiant par le système scolaire comptent parmi les plus dramatiques et les plus troublantes de son livre Human characteristics and school learning. Le lecteur apprend à quel moment précis l'étudiant est contraint de faire sienne telle catégorisation dans son esprit et dans son coeur[1].

On voit donc comment ce qu'on appelle la "saine émulation ou concurrence" devient vite compétition. Si elle profite à certains (souvent déjà avantagés avant même leur entrée à l'école) c'est aux dépens des autres qui développent un sentiment général d'incompétence qui tue toute motivation et bloque leur vitalité créatrice émotive et intellectuelle. Face à l'échec, si, au départ, on note une baisse de l'intérêt par rapport à une matière scolaire, en 3ème année c'est une aversion générale pour le milieu scolaire qui se développe et en 6ème année, c'est la personne même de l'étudiant qui est atteinte.

> Tout se passe comme si le noyau de la personne pouvait offrir

---

[1] Bégin, Y., op. cit. p 117

> une plus longue résistance aux pressions extérieures avant de s'y conformer. Trois ans suffisent à faire détester l'école et les matières scolaires à qui l'on impose l'échec. Il en faut six pour détruire un sentiment de compétence comme apprenant[1].

On comprend donc que les méthodes d'évaluation et de sélection, par la compétition qu'elles engendrent, sont une des structures pédagogiques qui ralentissent ou même empêchent l'intégration de l'enfant dans le circuit proprement scolaire.

Nous ne voulons pas signifier ici que l'école doit être un milieu "ouateux" complètement étranger à la réalité sociale dans laquelle elle s'insère. Elle doit au contraire y être intimement liée puisque c'est précisément le lieu où "l'individu se prépare à vivre dans une société qu'on le veuille ou non".[2] Une façon de préparer les élèves à cette vie en société, c'est de leur fournir les conditions et les outils nécessaires à leur cheminement critique.

> Un système scolaire est le reflet d'une société mais il doit aussi être le moyen qu'elle prend pour constamment former des éléments capables de la discuter et d'apporter les changements qui s'im-

---

[1] Bégin, Y., op. cit. p 122

[2] Bégin, Y., op. cit. p 39

> posent afin de ne pas se scléroser".[1]

Loin de jouer ce rôle, l'école, a pour effet de submerger l'enfant des valeurs et de l'idéologie sociales qui prévalent. Toil note l'existence de cette collusion lorsqu'il écrit que

> "La norme scolaire elle-même s'insère dans l'ensemble des normes sociales, dans le but d'ailleurs de les promouvoir"[2].

Si plus d'enfants de première année sont référés on peut croire que c'est parce qu'alors, les normes institutionnelles se resserrent et laissent peu de jeu aux enfants qui ne sont pas en mesure de s'y conformer. Les règles et existences de l'école sont claires et les déviants sont ainsi plus aisément repérables. En effet, comment ne pas remarquer un échec dans l'acquisition des apprentissages fondamentaux? Peu importe la préparation qu'il a reçue, ses antécédents sociaux et son milieu familial, l'élève de première année doit passer à travers un programme scolaire pré-déterminé; à ce titre, lorsqu'il s'agit d'apprendre "quelques mois d'immaturité pèsent lourd". Celui qui perd le fil ou qui est récalcitrant à suivre un rythme qu'on lui impose éprouvera inévitablement maintes difficultés d'apprentissage et d'adaptation. C'est ainsi que s'accroissent les cas de dyslexie, dysorthographie et dyscal-

---

[1] CEQ (Centrale de l'Enseignement du Québec), Mémoire sur le Livre Vert de l'enseignement primaire et secondaire au Québec, Juin 78, p 15

[2] Toil, P., op. cit., p 110

cutie et qu'un nombre grandissant d'enfants sont systématiquement écartés du circuit scolaire régulier (qu'on le laisse dans sa classe ou non).

Ce processus de marginalisation commence donc souvent en première année alors que l'enfant est confronté à une nouvelle série de normes ayant trait aux acquisitions scolaires et à l'adaptation à des contraintes sociales plus restrictives.

Il est de première importance de faciliter ce passage de la maternelle à la première année puisqu'il s'agit d'une période cruciale de la vie de l'enfant et déterminante par rapport à l'avenir scolaire, personnel, social et professionnel de cet individu.

Lorsqu'on sait qu'"à partir de la 3ème année, il existe une corrélation élevée ($r > .90$) entre le rendement scolaire de deux années consécutives"[1], on se rend compte de l'importance d'une intervention préventive. C'est en effet, avant la 3ème année que les dés se jouent par rapport à toute la scolarité de l'individu

> Tant pour la prévention de l'échec scolaire que pour l'hygiène mentale c'est à ce niveau au plus tard qu'il est important d'intervenir[2].

---

[1] Bégin, Y., op. cit., p 49

[1] Chiland, C., op. cit., p 211

La question reste de savoir comment intervenir. Il est encore beaucoup trop tôt pour faire un bilan complet des résultats obtenus par les initiatives pédagogiques entreprises. Celles-ci sont jeunes et nous sommes encore à l'étape exploratoire caractérisée par la "méthode de l'essai-erreur".

> "dans tous les cas, l'idée de ne pas attendre que l'inadaptation soit fixée pour agir est excellente[1].

On est justifié de s'opposer au dépistage précoce et massif lorsqu'on a rien à proposer comme moyen de contrer les difficultés scolaires éventuelles, et lorsque ce dépistage risque de ne constituer qu'un piège qui enfermera l'enfant dans la catégorie des cas inadaptés. Pourtant, il est important de demeurer ouvert, en recherche et en un certain sens "révolté"; rien ne peut justifier le laisser-faire et la résignation face au risque d'inadaptation couru par plusieurs enfants perçus " en difficultés appréhendées" au début de leur vie scolaire.

---

[1] Toil, P., op. cit., p 143

B,2 ECOLE FREQUENTLE

- Niveau économique de la localité selon le pourcentage de familles pauvres.
- Dimension de la population scolaire.

Certaines écoles réfèrent plus d'enfants que d'autres. Ainsi, on note un pourcentage plus élevé de références dans les écoles de St-Calixte, Ste-Julienne, St-Roch, etc... Cf tableau de la page suivante. Il nous est impossible de trouver un seul facteur explicatif de cet écart entre les écoles. Cette tâche est d'autant plus irréalisable que certaines écoles ne sont pas adéquatement représentées à cause du nombre insuffisant d'enfants référés.

A partir des données disponibles, nous avons examiné deux hypothèses parmi d'autres.

La première était que les écoles des municipalités qui comptaient le plus de familles pauvres (dont le revenu annuel était de moins de 4 000 $ en 1971, ou qui bénéficiaient alors de l'aide sociale) étaient plus susceptibles de référer une proportion plus grande d'enfants. Ceci ne s'est pas avéré particulièrement significatif, puisqu'on a obtenu un coefficient de corrélation positif mais faible de r = .26 entre la proportion de références et le rang de la localité selon la proportion de familles pauvres. Toutefois, on ne peut, en aucune façon, conclure que le niveau économique de la population de la municipalité n'est pas un facteur important et déterminant puisqu'il colore tout le milieu socio-

culturel dans lequel l'enfant grandit. On peut comprendre ce faible coefficient de corrélation en s'interrogeant sur les données économiques.

Répartition des références selon l'école, la proportion de familles pauvres dans la localité, le nombre total d'élèves dans l'école.

	N. absolu d'enfants référés	% d'enfants référés	Rang de l'école selon le % d'enfants référés	Rang de la localité selon le % de familles pauvres	Nombre total d'élèves dans l'école
1 Epiphanie Mgr Mongeau	35	14.2%	6	4	262
2 Epiphanie St-Guillaume	10	11.8%	8		405
3 St-Roch	40	16.7%	3	3	472
4 St-Lin Collège Morin	24	8.1%	11	8	309
5 St-Lin S.W. Laurier	4	5.0%	13		431
6 St-Calixte	32	25.0%	1	10	240
7 Ste-Julienne	40	18.3%	2	6	430
8 Rawdon Pavillon des Jeunes	10	7.3%	12	7	137
9 Rawdon St-Louis	5	11.9%	7		242

	N. absolu d'enfants référés	% d'enfants référés	Rang de l'école selon le % d'enfants référés	Rang de la localité selon le % de familles pauvres[1]	Nombre total d'élèves dans l'école
10 Chertsey	10	11.6%	8	12	175
11 St-Emile	4	16.0%	4	11	54
12 Notre-D. de la Merci	2		5	1	31
13 Ste-Marcelline	2		10	9	67
14 St-Alphonse	0		15	5	107
15 St-Côme	1		14	2	166

qui ont servi à calculer le coefficient: ces données ne nous donnaient pas le pourcentage de familles pauvres dans une région mais seulement le rang de cette localité qui lui ne tenait pas compte de la dimension des différences entre les régions (ces rangs s'échelonnaient de 1 à 12, et étaient "équi-distants" donc non représentatifs de l'ampleur des disparités économiques entre les municipalités).

La seconde hypothèse était que la grande dimension de la population de l'école pouvait constituer un handicap pour la clientèle de cette école. Cette hypothèse n'a pas été retenue puisque

---

[1] Ces rangs sont dans l'ordre croissant de la municipalité où il y a le moins de familles pauvres à celle où il y en a le plus.

le coefficient de corrélation entre la proportion de références et le nombre d'enfants fréquentant l'école n'est que de r = .17 et donc négligeable.

Pourtant, une recherche parrainée par le Conseil Economique du Canada a trouvé que

> Les grandes écoles semblent diminuer le rendement des élèves, ce qui indique peut-être les grandes difficultés qu'éprouve un enfant à s'adapter à la vie scolaire dans une grande école. Les petites écoles n'ont pas ce problème mais elles peuvent manquer d'installations ou avoir d'autres désavantages et leur influence manque de stabilité[1].

On peut conclure que ce n'est pas un seul facteur pris isolément qui fait qu'une école réfère plus d'enfants qu'une autre[2] mais l'interaction de plusieurs facteurs. Ainsi, les habitudes de références des professeurs, leur seuil de tolérance ou de sensibilité face aux difficultés des élèves, les types de relations existant dans l'école et entre l'école et les services personnels aux élèves, la fréquence de ces relations, les caractéristiques idiosyncrasiques des enfants, leur condition socio-économique, etc... sont tous des facteurs qui, par leur

---

[1] Henderson et Al., op. cit., p 45

[2] Il faut comprendre que le pourcentage de références en soi, ne nous donne que peu de renseignements, si on ne considère pas l'esprit dans lequel on fait ou ne fait pas ces références.

action combinée, sont susceptibles d'exercer une influence sur la proportion de références dans l'école.

B,3 HISTOIRE SCOLAIRE

a) Antérieure à l'année de référence '76-'77

Le tableau ci-dessous nous renseigne sur les antécédents des enfants avant que ceux-ci aient été référés en '76-'77

	M[1]	1	2	3
Régulier	38 97.4%	43 52.4%	31 55.4%	23 54.8%
Référé	0 0.0%	31 37.8%	15 26.8%	6 14.3%
Irrégulier	1 2.6%	8 9.8%	10 17.9%	13 31.0%
Total	39	82	56	42

- La première rangée (régulier) indique les nombres et les proportions d'enfants qui, avant d'être référés, suivaient un cycle régulier. Sont aussi dénombrés, dans cette section, les élèves pour qui nous n'avions pas de renseignements dans les dossiers à ce sujet.

---

[1] A l'avenir, nous pourrons utiliser dans les tableaux, les symboles M, 1, 2 et 3 pour désigner les degrés scolaires Maternelle, 1ère année, 2ème année, 3ème année.

- La seconde rangée (référé) indique ceux qui avaient déjà été référés pour difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation alors qu'ils fréquentaient le cycle régulier.

- La troisième rangée (irrégulier) indique ceux qui avaient fréquenté une classe spéciale (incluant les classes d'attente) ou qui avaient suivi un cycle scolaire irrégulier (le plus souvent à cause d'années académiques reprises).

- Les colonnes indiquent le degré scolaire pendant lequel l'enfant a été référé; le degré scolaire sert de point de référence pour déterminer les antécédents de l'élève. (Il déterminera de même, le moment à partir duquel on parlera de son avenir scolaire)

Si on tente d'interpréter brièvement ce tableau, il ressort qu'une bonne proportion d'enfants sont référés pour la première fois en '76-'77, c'est-à-dire qu'ils fréquentaient le cycle scolaire régulier avant d'être référés. Si ceci est très compréhensible pour les sujets de maternelle et aussi de 1ère année, cette proportion est plus étonnante en 2ème et 3ème années. Près de la moitié des sujets référés le sont pour la première fois; ils constituent donc des nouveaux cas qui n'avaient été dépistés ni en maternelle, ni même en première année. Est-ce que ce sont vraiment des enfants qui éprouvent des difficultés en 2ème et 3ème années alors qu'ils évoluaient bien auparavant? N'est-ce pas dans plusieurs cas, un manque d'attention à leur problème qui ont fait qu'ils ont échappé aux procédures de dépistage? Ce serait là une question à explorer plus à fond.

b) Postérieur à l'année de référence '76-'77

Le tableau ci-dessous complète l'histoire scolaire connue des élèves en nous renseignant sur ce qu'ils deviennent après l'année de référence '76-'77.

	M	1	2	3
Régulier	14 36.8%	17 23.9%	20 38.5%	17 37.2%
Référé	4 10.5%	7 9.9%	10 19.2%	6 16.7%
Irrégulier	20 52.6%	47 66.2%	22 42.3%	13 36.1%
Total	38	71	52	36

Pour comprendre ce tableau et ce qu'indique chaque rangée et chaque colonne, il s'agit de suivre les mêmes principes que pour le précédent tableau sur les antécédents de l'élève; (la seule différence est que nous avons partagé au prorata les cas où nous n'avions aucune spécification dans les dossiers sur l'avenir scolaire des sujets référés).

Lorsqu'on examine ce second tableau, on note que plus les enfants avancent en scolarité, plus ils risquent de se trouver au cycle régulier sans ressources spéciales. Est-ce de la négligence dans le suivi des élèves déjà référés ou est-ce le signe d'une amélioration véritable de leur adaptation à l'école? On note d'ailleurs qu'une propor-

tion de plus en plus restreinte d'enfants de notre population se retrouve dans une classe spéciale ou suit un cycle irrégulier. Ici aussi, on peut se demander si c'est parce que ces enfants sont plus conformes à la norme scolaire ou parce qu'on a démissionné face à eux?

Il est impossible de savoir avec certitude en quel sens interpréter ces tableaux et l'histoire scolaire des enfants tant par rapport à l'efficacité des ressources spécialisées mises ou non à leur disposition que par rapport à l'amélioration de la qualité de leur adaptation scolaire. Les données recueillies pour ces variables ne peuvent nous fournir d'hypothèse sûre de travail. Elles ne constituent qu'un schéma global de l'itinéraire scolaire des élèves. Pour comprendre et donner un sens à cet itinéraire, il faudrait posséder des éléments d'information plus raffinés qui nous renseigneraient (entre autres choses) sur l'expérience vécue du sujet tout au long de son cheminement et sur l'attitude du personnel de l'école et des spécialistes face à ses difficultés. Ce pourrait être là l'objet de toute une recherche longitudinale.

B,4 NOMBRE DE JOURS D'ABSENCES

L'absentéisme, on s'en doutera est un facteur intermédiaire des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation, lui-même causé par d'autres variables, souvent combinées, telles la santé précaire de l'enfant (particulièrement en milieu défavorisé), la surprotection des

parents, le décalage social et culturel entre famille et école qui se reflète par un faible investissement des parents dans les valeurs scolaires, le manque de motivation de l'enfant pour aller en classe, etc...

L'élève qui s'absente trop souvent a plus de peine à s'intégrer au groupe et surtout à suivre son rythme d'apprentissage. Les résultats de la recherche de Henderson et Al. nous confirment ce que dit le simple bon sens

> Comme on le prévoyait, les jours d'absence amoindrissent la performance parce que les élèves ne sont pas présents en classe pour apprendre ce qu'on enseigne[1].

Chez nous, dans le même sens, on note que les enfants de la population référée enregistrent un taux d'absentéisme supérieur à celui des autres. Ils manquent en moyenne 15.0 jours dans l'année (avec un écart-type toutefois assez grand de 14.7) alors que les enfants inscrits dans toute la commission scolaire ne manquent en moyenne que 8.6 jours. On peut remarquer d'ailleurs qu'un peu plus de la moitié des enfants (51%) s'absente plus de 10 jours dans l'année et que plus du quart (27%) s'absente plus de 20 jours.

Si cette situation mérite attention, ce n'est pas surtout parce que le problème de l'absentéisme est particulièrement alarmant chez la population référée de la maternelle et du premier cycle de

---

[1] Henderson V. et Al., op. cit. p 23

l'élémentaire mais plutôt parce qu'il a beaucoup de chance de s'aggraver lorsque l'enfant vieillit pour devenir, au secondaire, une des principales manifestations du désintérêt des jeunes et de l'échec de l'école dans sa mission éducative.

En ce sens, une recherche récente entreprise à la Polyvalente des Chutes à Rawdon, dans la Commission Scolaire Régionale Lanaudière, révèle comment l'attitude des parents peut constituer une explication au problème de l'absentéisme[1]. On peut voir ici un lien avec le fait qu'une bonne proportion de nos élèves référés ont des parents qui collaborent peu avec l'école (40.6%), qui adoptent des attitudes jugées déficientes avec leur enfant (44.6%) et qui lui apportent une aide insuffisante (92.6%).

Toutefois, il faut éviter ici de tomber dans le panneau qui nous ferait affirmer que c'est la famille qui est coupable et responsable de l'absentéisme des élèves comme de toutes les difficultés de l'enfant. Cette tendance culpabilisante risque de ne pas faire avancer le débat et de nous empêcher de voir comment "les familles opèrent une médiation entre la réalité sociale et leurs enfants"[2]. Si le milieu familial a une influence hautement déterminante sur toute la vie scolaire de l'enfant, il faut en effet aller plus loin et voir comment certaines attitudes

---

[1] Rochon, V., Et si l'absentéisme s'expliquait... par l'attitude des parents, Education Québec, Vol 9, No 7, 1979, pp 20 et suivantes.

[2] Cooper, D., Psychiatrie et anti-psychiatrie, ed. du Seuil, Coll Points, 1970, p 62

familiales sont elles-mêmes induites par toute l'organisation de notre société.

B,5 DINER A L'ECOLE ET UTILISATION DU TRANSPORT SCOLAIRE

Cette variable a été retenue uniquement parce que l'expérience de certains professeurs nous dit que les enfants, qui utilisent le transport scolaire et qui restent toute la journée à l'école, éprouvent plus de difficultés à se concentrer, à rester calmes et à apprendre parce qu'ils sont fatigués plus vite. Ceci a été difficile à contrôler parce que presque tous les enfants inscrits à la commission scolaire demeurent à plus d'un mille de l'école.

On n'a pas trouvé de différence significative entre la proportion d'enfants qui prennent l'autobus et dînent à l'école chez les enfants référés (75.9%) et celle presqu'aussi grande qu'on enregistre chez les autres enfants inscrits (70.6%) On ne note pas non plus de relation entre la fatigabilité de l'enfant et le fait qu'il dîne à l'école et prenne l'autobus puisqu'il y a une proportion à peu près égale d'enfants qui se fatiguent vite parmi ceux qui vont dîner à pied à la maison (71.0%) et parmi les autres qui ne peuvent le faire (68.3%).

B. 6 ET 7 ANNEES DE SCOLARITE ET D'EXPERIENCE DU PROFESSEUR REFERANT

Le professeur, on le sait, occupe une place de 1ère impor-

tance dans la vie de ses jeunes élèves. Hanushek (1971), en Californie a utilisé un échantillon d'élèves à l'élémentaire pour démontrer que "la compétence des enseignants, évaluée par un test de facilité d'élocution, influence le rendement des élèves"[1]. On soulèvera peu d'objection en disant que la personnalité de l'enseignant et ses attitudes pédagogiques ont une influence considérable sur l'expérience scolaire de l'enfant parce qu'elles déterminent le type et la qualité de la relation qui s'établira entre eux.

Pourtant, cette influence n'a pas de correspondance avec le nombre d'années de scolarité et le nombre d'années d'expérience de l'enseignant. En effet, nos résultats, corroborés par plusieurs autres recherches, démontrent que ces caractéristiques quantifiables des enseignants n'ont pas d'incidence observable directement sur les processus d'apprentissage et d'adaptation de leurs élèves (tels qu'ils les perçoivent). Les professeurs des enfants référés ont en moyenne 14.1 ans de scolarité et 12.8 ans d'expérience alors que pour l'ensemble des professeurs enseignant aux mêmes degrés à la commission scolaire, on calcule aussi 14.1 ans de scolarité et 11.8 ans d'expérience. Il n'y a donc pas de différence significative qui appuierait l'hypothèse voulant que les professeurs plus scolarisés et plus expérimentés soient meilleurs enseignants. Ces données sont confirmées par celles de Henderson et Al. qui écrivent

---

[1] Henderson, V. et Al., op. cit. p 49

> Au mieux, l'on peut dire que pour enseigner dans une école primaire, il n'est pas particulièrement nécessaire d'avoir fait les études post-universitaires ou même universitaires[1].

Pour ce qui est du nombre d'années d'expérience, leurs résultats ne sont guère plus concluants. Dans la réalité, il est impossible d'isoler les années d'expérience de l'enseignant de son âge. C'est pourquoi "l'influence de l'expérience est estimée être négative à moins d'introduire un contrôle distinct sur l'âge de l'enseignant"[2].

Dans le même sens, Colette Chiland, rapporte une recherche de Grondlund qui révèle "que ce n'est ni l'expérience du maître, ni son âge, ni ses années d'université, ni son statut conjugal, ni la dimension de sa classe, ni la longueur du temps passé avec sa classe" qui fait que le professeur a un meilleur jugement sur ses élèves. Un seul facteur a été retenu comme significatif: "C'est le fait d'avoir été volontaire pour suivre un cours sur le développement de l'enfant"[3].

L'attention portée à ce dernier facteur concorde étonnamment bien avec les conclusions de Henderson et Al. qui écrivent que

> Chez les enseignants, une seule variable indique une incidence uniforme

---

[1] Henderson, V., et Al., op. cit., p 43

[2] Henderson, V., et Al., op. cit., p 44

[3] Chiland, C., op. cit., p 26

> sur le rendement, soit la formation supplémentaire récemment acquise par voie de cours spéciaux; cette variable ne peut servir d'ailleurs qu'à déterminer le degré de motivation des enseignants[1].

Les caractéristiques décrivant le professeur compétent ou motivé sont donc difficiles à mesurer parce qu'il ne s'agit pas de faits objectifs mais d'attitudes plus fondamentales face à l'éducation et face aux enfants[2].

B,8 NOMBRE D'ELEVES DANS LE GROUPE AUQUEL APPARTIENT L'ENFANT REFERE

> Toute situation éducative scolaire implique la coexistence de plusieurs catégories d'individus, cette pluralité étant, la source de difficultés et obstacles importants pour l'enfant[3].

Ces difficultés et obstacles sont d'ailleurs fortement ressentis par l'enseignant. En effet, quant on parle de troubles d'adaptation et/ou d'apprentissage, une des premières et des principales doléances des professeurs est le trop grand nombre d'enfants dans leur classe.

---

[1] Henderson, V., et Al., op. cit., p 69

[2] Ceci motive en partie notre intention d'administrer aux professeurs des inventaires d'opinions et d'attitudes face à l'éducation, CF appendice D

[3] Hannoun, H., op. cit., p 29

Il est insatisfaisant pour eux de s'occuper des "plus lents"[1] (qui pourraient à eux seuls mobiliser tout leur temps et toute leur attention) et de délaisser le reste de leur classe. Cet état de fait place l'enseignant dans une situation où l'alternative suivante se pose: Est-ce que j'adapte mon rythme d'enseignement aux possibilités "des plus lents" au risque d'ennuyer les "plus rapides" et de détruire leur intérêt en ne leur fournissant pas les stimulations qu'ils requierrent; Ou est-ce que je m'adapte au rythme d'apprentissage des "plus rapides" au risque de voir les "plus lents" se décourager face à des exigences supérieures à ce qu'ils sont en mesure de satisfaire?

Ainsi tiraillé, l'enseignant adopte toujours une position qui correspond à ses valeurs personnelles et aux impératifs d'une situation changeante; pourtant, cette position n'est jamais tranchée. Dans la plupart des cas, le professeur essaie de maintenir un juste équilibre entre les deux composantes de l'alternative de façon à pénaliser le moins possible les enfants des deux groupes. Toutefois, il n'est jamais pleinement satisfait de son travail auprès des enfants.

Parce qu'il doit avoir constamment
à l'esprit les besoins d'enseigne-

---

[1] Nous plaçons les termes "plus lents" et "plus rapides" entre guillemets parce qu'ils décrivent inadéquatement la réalité psychologique des sujets en cause. Ainsi les "plus lents" ne sont pas tellement des enfants dépourvus héréditairement au niveau intellectuel mais plutôt des enfants qui, à un moment de leur histoire, à cause de circonstances défavorables, ont été empêchés d'apprendre. Les analyses corrélationnelles et les expérimentations de B.S. Bloom et de ses collaborateurs ont très bien démontré que la lenteur et la rapidité dans l'apprentissage ne sont pas des caractéristiques stables et innées mais relèvent plutôt de l'histoire personnelle de chacun. A ce sujet, CF Bégin, Y., op. cit., chapitre 5.

> ment de trente élèves sans disposer des moyens d'y satisfaire. L'enseignant de l'école primaire ou secondaire est une personne toujours dépassée par les événements. Sa tâche déborde les capacités de travail et d'attention, les ressources, le talent et le zèle que peut déployer une personne normale sans détruire rapidement son psychisme et sa santé[1].

Il regrette de ne pouvoir accorder à chacun l'attention et les encouragements qui pourraient, dans certains cas, constituer l'élément déclencheur d'un déblocage cognitif ou affectif, ou encore être l'aiguillon puissant permettant l'actualisation d'un potentiel créatif insoupçonné.

Pour l'enfant lui-même, lorsqu'il entre à l'école, un groupe nombreux symbolise souvent la renonciation à un monde (sa famille) où son égocentrisme était roi et la nécessité de se faire une place, de se faire reconnaître parmi les autres enfants. Un groupe nombreux symbolise en outre, l'obligation d'accélérer ou de ralentir son rythme propre pour suivre celui du groupe auquel il appartient. L'adaptation à la vie collective soulève inévitablement ces conflits; pourtant, nous sommes portés à croire que, plus il y a d'élèves dans la classe, plus l'enfant risque de ressentir douloureusement ces conflits qui sont inhérents au fonctionnement en groupe.

---

[1] Bégin, Y., op. cit., p 126

> On comprendra alors le déséquilibre de certains enfants peu préparés à recevoir une forme d'enseignement collectif. Nombreux sont les cas où l'on a constaté des phénomènes de retrait, d'agressivité ou d'instabilité chez les tout-jeunes enfants qui n'ont pu trouver le chemin de l'adaptation au groupe-classe... Il n'est pas rare, même, que, de cette situation de "démarrage manqué" de la scolarité, s'ensuive, chez l'enfant, une mentalité de "mauvais élève" dont le statut sera endossé par le jeune... aussi bien, parfois, que par l'enseignant[1].

Pour savoir si le nombre d'élèves référés croissait en même temps que le nombre d'élèves dans la classe, nous avons calculé pour chaque degré scolaire, les coefficients de corrélation entre la dimension du groupe et la proportion de références pour chaque dimension de groupe[2]. Nous avons, de plus, calculé le nombre moyen d'élèves dans la classe et l'étendue de la distribution pour chaque degré scolaire. Le tableau ci-dessous nous rapporte ces résultats.

---

[1] Hannour, H., op. cit., p 30

[2] Nous avons éliminé de ces calculs deux classes de 13 élèves parce qu'on y regroupait des enfants de deux et de trois degrés scolaires différents; nous avons aussi éliminé une classe de 14 élèves parce que ces élèves avaient volontairement été regroupés en raison des difficultés qu'ils présentaient.

	r	N. moyen d'élèves dans la classe	Etendue
Maternelle	.78	19.6	9
1ère année	.37	21.6	11
2ème année	.33	23.5	11
3ème année	-.45	22.0	12[1]
Total	.17	21.5	13

C'est seulement en maternelle qu'on obtient un coefficient de corrélation positif significatif. Cette corrélation tend à diminuer à mesure que l'enfant avance en scolarité. On note un saut marqué dans cette direction de la 2ème à la 3ème année où le coefficient passe de .33 à -.45; d'une relation positive faible, on passe donc à une relation négative passablement marquée indiquant qu'en 3ème année, la proportion d'enfants référés décroît lorsque le nombre d'élèves dans la classe augmente.

---

[1] Dans le calcul de l'étendue de la distribution des nombres d'élèves dans les groupes de 3ème année, nous avons éliminé la plus petite classe qui comprenait 12 élèves et qui constituait la limite inférieure de la distribution; nous l'avons remplacée par la 2ème classe plus petite qui comprenait 17 élèves parce que ce procédé nous donnait un meilleur indice de la variabilité de la distribution.

On peut comprendre ces résultats à la lumière du développement social de l'enfant. (Pour plus de détails à ce sujet, CF p. 35) Celui-ci, en maternelle est encore très dépendant de l'adulte; privé de son attention expresse, (à cause du manque de disponibilité du professeur qui a trop d'enfants sous sa responsabilité), il risque d'éprouver des difficultés à bien fonctionner. Il a donc grand peine à s'adapter à un groupe nombreux. L'élève, lorsqu'il est plus vieux, apprend non seulement à travailler de façon plus autonome par rapport à l'adulte, mais il apprend aussi à utiliser et à profiter de ses relations avec ses pairs. Cette aptitude qu'acquierrent les enfants peut expliquer le fait qu'en troisième année le nombre d'élèves dans le groupe soit inversement proportionnel au nombre d'enfants référés puisqu'une classe nombreuse peut alors constituer un milieu capable de fournir plus d'interactions stimulantes entre élèves. On peut en outre, penser que les enfants de 3ème année réagissent bien à une classe plus nombreuse parce qu'ils se sont adaptés à cette réalité qui devient une expérience plus connue, une réalité apprivoisée.

Enfin, s'il est difficile de mentionner quel serait le nombre idéal d'enfants dans un groupe-classe, la recherche de Henderson et Al. nous permet de nous prononcer sur la composition du groupe. Cette recherche empirique conclut qu'il est plus rentable de classer ensemble des élèves de forces inégales pour accroître la qualité de la structure interactionnelle du groupe-classe, pour la rendre plus stimulante et productive. S'il est plus difficile pour le professeur de diriger et d'enseigner

à une classe hétérogène, il est démontré qu'un tel type de classement rehausserait sensiblement la performance moyenne de l'ensemble des élèves; les élèves qui ont un rendement plus bas y gagneraient bien davantage par rapport au léger ralentissement subi par ceux de la classe qui ont le meilleur rendement. Contrairement à une certaine croyance populaire basée sur une conception élitiste de la société, une telle politique de classement risque peu d'occasionner une perte ou une sous-utilisation des talents; elles favorisent plutôt l'émergence et l'actualisation de potentiels qui resteraient autrement insoupçonnés.

C- Renseignements Familiaux

L'influence de la famille sur tous les aspects du développement de l'enfant n'est plus une thèse à démontrer. Sa structure, sa composition, les règles (souvent implicites) qui la caractérisent ainsi que la place et le rôle qu'y occupe l'enfant s'avèrent des variables significatives par rapport au vécu de cet enfant. Pourtant, ce qu'il faut surtout remarquer c'est le lien qui unit ces variables entre elles et à d'autres facteurs tels le milieu socio-économique, l'occupation du ou des parent(s), etc...

Mme Chombart De Lawe dans son étude minutieuse des variables du milieu qui agissent sur les comportements humains a constaté que

> Les niveaux de vie s'élèvent régulièrement avec les catégories socio-professionnelles, tandis que le taux d'occupation décroît ainsi que le pourcentage de familles dont la composition est perturbée[1].

Elle remarque plus loin que la catégorie socio-professionnelle du père (qui détermine, dans la plupart des cas, le niveau socio-économique de la famille) est liée à toutes les autres variables du milieu. Elle est liée de façon très significative au degré de surpeuple-

---

[1] Chombart De Lawe, Y. M.-J., op. cit., p 142

ment du logement, au nombre d'enfants dans la famille, à la composition (perturbée ou non) du couple parental et à la qualité de l'entente conjugale, au nombre de milieux familiaux dans lesquels a vécu l'enfant et aux traumatismes obstétricaux que ce dernier a subi.

Si nous insistons sur l'aspect économique inhérent à ces variables du milieu familial, ce n'est pas que nous croyons qu'il soit le seul influent. Au niveau des cas individuels, il faut toujours considérer le vécu psychologique du sujet, ses relations uniques avec les membres de sa famille et sa façon "idéosyncrasique" d'y réagir[1]. Toutefois, ce que nous voulons surtout souligner, c'est que ce vécu psychologique s'intègre toujours dans un contexte sociologique dont il est utile de connaître l'impact.

Si on connaît le rôle déterminant joué par la famille auprès de l'enfant, il faut pousser plus loin l'analyse et considérer l'importance de la famille en tant que véhicule des attitudes et valeurs de la classe sociale auquel elle appartient. C'est dans cette perspective que tous les renseignements familiaux doivent être compris.

C,1 SITUATION PARENTALE

L'enfant référé vit-il dans un foyer bi-parental, mono-

---

[1] Nous toucherons d'un peu plus près cet aspect psychologique dans la section E,6 de ce chapitre.

parental, avec un parent naturel et son (sa) concubin(e), ou en foyer nourricier? Le tableau ci-dessous répond à cette question en nous renseignant sur la répartition des enfants de notre population selon le type de situation parentale dans lequel ils se trouvent

	1	2	3	4	
	Foyer bi-parental	Foyer Mono-parental	Un parent naturel et un concubin	Foyer nourricier	TOTAL
N. absolu	158	27	15	17	217
%	72.8%	12.4%	6.9%	7.8%	100.0%

En soi, ces statistiques ne signifient pas grand'chose; on ne s'étonne pas de trouver que majorité de ces enfants vivent avec leurs deux parents naturels puisque ce type de famille est de loin, celui le plus couramment rencontré ici.

Il faudrait pouvoir comparer les données ci-haut mentionnées à des renseignements statistiques décrivant la situation de la population générale. Malheureusement, nous n'avons pas ces renseignements pour nos quatre catégories. Nous savons pourtant qu'en 1971, au Canada, 91.8% des enfants vivaient avec leurs deux parents et 8.2% avec un seul de leur parent. Nous savons aussi qu'en 1976, au Québec 89.7% des familles (soit 1,381,505) sont classées bi-parentales et 10.2% (soit 156,770) sont dites mono-parentales. Nous n'avons pas de données spécifiques pour les 2 autres catégories de foyers, soient le foyer com-

posé d'un parent et d'un(e) concubin(e) et le foyer nourricier[1].

Dans le cas de cette dernière catégorie, une vérification sommaire, faite dans une école comprise dans notre population d'enfants référés (Collège Morin, Ville des Laurentides) mais à partir de la liste d'élèves 1979-80, nous informe que seulement 15 des 332 élèves inscrits en classe maternelle, en 1ère, 2ème et 3ème année demeurent en famille d'accueil, ce qui représente un taux de 4.5%.

---

[1] Si on classe nos enfants de foyers nourriciers avec ceux qui appartiennent à des foyers bi-parentaux et ceux des foyers avec un parent et un(e) concubin(e) avec ceux de familles monoparentales on obtient les pourcentages respectifs de 80.6% et 19.4%.

Ainsi les renseignements obtenus, quoique partiels, nous suggèrent une légère sur-représentation d'enfants pour les catégories 2, 3 et 4 et une sous-représentation pour la catégorie 1 chez notre population référée lorsqu'on compare avec une population générale.

Si on emprunte de Colette Chiland la définition d'une situation "régulière", on dira qu'il s'agit d'une "situation où l'enfant vit avec son père et sa mère (mariés, parents à la fois biologiques et légitimes)"[1]. Ceci correspond à notre 1ère catégorie comprenant les foyers bi-parentaux. Toutes les autres situations, soit nos catégories 2, 3 et 4 correspondent à la définition d'une situation irrégulière.

Parmi son échantillon d'enfants consultants, Colette Chiland rapporte que 29% des enfants vivent une situation familiale irrégulière. Ces données confirment les nôtres où 27% des enfants se trouvent dans les catégories 2, 3 et 4. Mme Chombart de Lawe a consacré un chapitre complet de son ouvrage sur la composition du couple parental et les troubles de comportement chez l'enfant: les chiffres qu'elle y rapporte se situent autour de 50% de dissociations

---

[1] Chiland, C., op. cit., p. 93

familiales[1].

Est-ce dire que la séparation ou le divorce des parents, la mort de l'un d'eux ou le placement d'un enfant en foyer nourricier sont inévitablement néfastes à l'enfant? Nous n'allons pas jusque là.

Si on sait que la dissociation familiale ou le changement de milieu de vie est une période critique dans la vie de l'enfant, on sait aussi que la mésentente du couple familial normalement constitué lui est encore plus pénible. Ce fait a été clairement mis en évidence sur le plan statistique.

> Quelle que soit la gravité des conséquences de la dissociation familiale (volontaire ou non) pour l'enfant, il manifeste plus de troubles encore lorsqu'il appartient à une famille non désunie, mais dans laquelle existent des difficultés psychologiques. La rupture amène parfois une situation préférable[2].

Une séparation du couple parental qui ne remet pas en cause l'amour que les deux parents éprouvent pour l'enfant, qui ne diminue pas l'attention qu'ils lui portent, et dont les causes et conséquences lui sont clairement et simplement exposées, risque d'être finalement bien acceptée par l'enfant malgré le choc qu'il subira face aux nouvelles conditions de vie qui lui seront proposées.

---

[1] Chombart De Lauwe, Y. M. -J., op. cit., chapitre V, pp 145 à 176

[2] Chombart De Lauwe, Y. M. -J., op. cit., p. 173

Cependant, il n'en va pas toujours ainsi. La séparation est le plus souvent une épreuve de taille pour les parents qui ont à réorganiser leur vie aux plans matériel, financier, social et psychologique. En effet il y a dans beaucoup de cas: recherche d'un nouveau logement et aménagement, négociations pour le partage des biens, discussion pour la garde de l'enfant et le montant de la pension alimentaire, s'il y a lieu, nécessité de faire face à certains préjugés familiaux et sociaux, recherche d'un gagne-pain, besoin de se refaire une vie sociale et de recréer de nouveaux liens affectifs, etc.... Cette décision et cette nouvelle organisation de vie entraîne dans plusieurs cas de grands bouleversements émotifs où la fatigue et le surmenage et les multiples tracas et tensions sont mêlés à des sentiments confus d'insécurité, d'agressivité envers le conjoint, de culpabilité, de solitude et d'abandon, d'anxiété face à l'avenir, de profonde lassitude ou de désespoir même.

Il est très difficile pour les parents d'agir de telle sorte que l'enfant ne ressente pas les contrecoups de la séparation. Ceci explique en grande partie pourquoi il s'agit d'une période critique pour lui qui est particulièrement sensible au climat socio-émotif dans lequel il baigne.

Mentionnons que cette situation est d'autant plus critique si la famille est défavorisée, et ceci est souvent le cas. La dissociation familiale "s'inscrit dans un contexte social dont l'influence n'est pas négligeable: elle est plus fréquente lorsque le

niveau socio-économique est bas, elle a tendance à se répéter de génération en génération".[1]

Pourtant, une séparation du couple peut être relativement bien vécue par l'enfant et en ce cas, elle vaut infiniment mieux qu'une situation où il voit constamment ses parents en discorde, où il se sent tiraillé entre les deux, obligé de choisir de quel côté il veut se ranger.

Il serait donc faux de conclure que toute dissociation familiale est à proscrire pour le bien des enfants. Tout dépend toujours des conditions et du climat dans lesquels les choses se passent.

TRAVAIL DE LA MERE

Une des causes souvent invoquées pour expliquer les troubles que l'enfant éprouve à l'école, c'est le travail de la mère à l'extérieur de la maison. Celle-ci, dit-on, est trop occupée pour donner à ses enfants tous les soins, l'attention et l'amour qu'ils requièrent. Ce raisonnement ne résiste pas du tout à nos résultats puisqu'il n'y a que 10.8% des enfants référés dont la mère travaille à l'extérieur du foyer.

D'ailleurs le travail de la mère à l'extérieur répond à des impératifs les plus divers allant de l'obligation d'assurer la charge d'une famille jusqu'au simple mais impérieux besoin de s'occuper

---

[1] Chombart De Lawe, M. H. -J., op. cit., p 173

en passant par toutes les combinaisons possibles. Les conséquences du travail de la mère sur l'enfant dépendent bien sûr des motifs de cette activité, des conditions dans lesquelles elle s'exerce et du sens que la femme lui donne. Ces multiples facteurs ont beaucoup plus d'importance que la seule présence ou absence de la mère au foyer (qui en soi ne signifie rien)

C,2 DIMENSION DE LA FRATRIE

On sait qu'à mesure que le nombre d'enfants par famille s'accroît, on descend dans l'échelle des catégories socio-professionnelles. La dimension de la fratrie, on s'en doutera, est aussi liée aux processus d'adaptation et/ou d'apprentissage de l'enfant. Le tableau de la page suivante compare les proportions d'enfants de notre population référée et de la population générale au Québec en 1976[1] selon le nombre d'enfants par famille.

---

[1] Données provenant de Statistiques Canada pour l'année 1976, à partir de la répartition des familles selon le nombre d'enfants qu'elles contiennent.

Appartiennent à des familles de:	Population référée		Population générale au Québec	
1 enfant	12.8%	69%	15.27%	82.55%
2 enfants	23.5%		29.14%	
3 enfants	18.9%		23.16%	
4 enfants	13.8%		14.98%	
5 enfants	10.2%	31%	7.87%	17.45%
6 enfants	6.1%		4.40%	
7 enfants	5.6%		2.46%	
8 enfants	4.1%		1.34%	
9 enfants et plus	5.0%		1.38%	
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Tandis que dans la population générale on trouve 17.45% des familles ayant 5 enfants et plus, cette proportion double presque pour les enfants référés de notre population pour monter à 31%. Il y a donc une sur-représentation des enfants de familles plus nombreuses chez notre population référée.

Comment comprendre que les enfants de familles nombreuses soient plus susceptibles d'éprouver des difficultés à l'école?

Pour expliquer le phénomène on doit d'abord le considérer d'un point de vue global ou sociologique qui nous fera constater que, statistiquement, l'accroissement du nombre d'enfants par famille va de pair avec la baisse du niveau socio-économique. On peut formuler

l'hypothèse qu'il est dans la tradition et les valeurs fondamentales des milieux populaires d'engendrer des familles nombreuses. Ce phénomène est aggravé et peut devenir nettement problématique lorsqu'on pense que, pour la même qualification socio-professionnelle du chef de famille et donc pour un revenu familial identique, la part attribuable à chaque membre est d'autant plus faible s'il y a plus d'enfants.

Dans les familles pauvres, donc, chaque enfant se trouve un peu plus privé de nourriture, de vêtements convenables et chauds; dans un logement fréquemment trop petit, il souffre d'un manque d'espace et de tranquillité. Tout est divisé.

Si la présence de plusieurs frères et soeurs permet à l'enfant d'échapper à l'amour captatif et à la surprotection de la mère ou du père, cela comporte aussi des frustrations importantes.

Au plan affectif et intellectuel, même l'amour et l'attention des parents pour leurs enfants n'est pas infini.

> "Quand le nombre des enfants se multiplie, l'amour maternel ne se multiplie pas toujours autant; chacun reçoit une part moindre d'amour maternel, d'investissement, de soins".[1]

Des résultats de recherche ont révélé une diminution du niveau intellectuel moyen des enfants avec l'accroissement de la fratrie.

---

[1] Chiland, C., op. cit., p 115

Ce fait pourrait aussi s'expliquer par l'impossibilité pour les parents de suivre chacun de leurs enfants individuellement et de stimuler leurs apprentissages par des encouragements répétés.

(On peut se référer au chapitre IV pour mieux comprendre le processus qui fait qu'un enfant ainsi désavantagé dans sa famille voit diminuer ses chances de traverser la vie scolaire sans embuches majeures).

C,3 RANG DE L'ENFANT DANS LA FRATRIE

Le rang de l'enfant dans une famille est d'une grande importance dans la façon dont celui-ci sera traité par ses parents, frères et soeurs. Si des statistiques à ce sujet ont été compilées, chaque cas est à considérer individuellement en rapport avec son milieu. Seule une micro-analyse peut tenir compte des facteurs qui interfèrent dans la relation parents-enfants; ces facteurs difficilement quantifiables ne peuvent faire partie systématiquement de la présente recherche.

Nous pouvons toutefois tirer des enseignements de nos résultats. Pour nous rappeler notre méthode de compilation des données cf chapitre III p. Le tableau de la page suivante compare les proportions d'enfants chez notre population référée et chez la population générale du Québec en 1976, selon la position du sujet dans la famille.

		Population référée		Population générale	
Enfant unique		14.5%		15.3%	
Familles moyennes (2 à 5 enfants)	Cadet	31.6%		27.6%	
	Au centre	15.5%		19.9%	
	Aîné	17.6%		27.6%	
Familles nombreuses (6 enfants et plus)	Cadet	9.8%	16.5%	1.4%	2.9%
	Dans les plus jeunes	6.7%		1.5%	
	Au centre	2.6%		3.7%	
	Dans les plus vieux	1.0%	1.5%	1.5%	2.9%
	Aîné	0.5%		1.4%	

Ces résultats nous font comprendre que, non seulement, ce sont les enfants de familles nombreuses qui sont sur-représentés dans notre population référée mais plus spécifiquement que ce sont les cadets ou les plus jeunes de ces familles. En effet, les cadets ou les plus jeunes de familles nombreuses représentent 16.5% de la population référée et seulement 2.9% de la population générale.

Dans les familles de 2 à 5 enfants, ce sont aussi les cadets qui sont sur-représentés dans la population référée: ils en constituent 31.6% comparativement à 27.6% pour la population générale. Cet écart pourtant n'est pas aussi significatif que dans le cas des familles nombreuses.

Si la situation des cadets est difficile on peut penser que c'est parce qu'il est souvent trop choyé ou même surprotégé et ce

non seulement par les parents mais aussi par les plus vieux de la famille.

> Le benjamin obtient longtemps les manifestations de tendresse de la mère et des grandes soeurs. Il a droit à la protection du père et des frères, il se fait une arme de sa faiblesse pour réclamer des privilèges, mais il désire aussi jouir des pouvoirs et libertés accordés aux aînés: un certain égotisme revendiquant semble pouvoir en résulter.[1]

En ce sens, Mme Chombart De Lauve a noté que "l'émotivité et la violence se manifestent avec une fréquence plus grande chez les derniers que chez les aînés ou les enfants uniques".[2]

Enfin la variable de l'âge des parents mériterait peut-être d'être considérée ici. Une plus grande différence d'âge existe nécessairement entre les parents et les plus jeunes des enfants comparativement à celle qui les sépare des plus vieux et ce surtout chez les familles nombreuses. On peut se demander si ce décalage inévitable ne risque pas d'amener des incompréhensions et des difficultés de dialogue?

C,4 FREQUENCE DES DEMENAGEMENTS

Les déménagements de l'enfant seul ou de sa famille lors

---

[1] Jonnet, C., Parent, P., Les écoliers inadaptés, PUF, 1965, P 27.

[2] Chombart De Lauve, M. -J., op. cit. p 188

sa vie scolaire sont sûrement des événements qui dérangent. L'enfant doit alors se réajuster à une nouvelle école et à de nouvelles gens (professeurs, voisins, amis, etc...). En plus de ces changements de milieu de vie, il y a souvent une disparité entre les programmes et méthodes pédagogiques d'une région à l'autre, ce qui exige beaucoup de l'enfant en termes d'adaptation et d'apprentissage.

Il ressort de notre enquête que le déménagement puisse être un facteur non négligeable de difficulté à l'école. Le tableau ci-dessous nous renseigne sur la répartition des enfants référés selon le nombre de déménagements et de changements d'école depuis le début de leur vie scolaire.

N'ont jamais déménagé	57.5%
Ont déménagé une fois	32.0%
Ont déménagé plus d'une fois	10.5%

On remarque que près de la moitié de notre population référée (42.5%) a déménagé une fois ou plus. Cette proportion est d'autant plus élevée lorsqu'on pense que ces enfants sont encore au tout début de leur vie scolaire [(en maternelle, (m = 32); en 1ère année (n = 82); en 2ème année (n = 56); en 3ème année (n = 42)]. Ils ont donc moins de chances d'avoir changé d'école ou de localité que des enfants plus avancés de 5 ou 6e année par exemple.

C,5 MILIEU FAMILIAL DEFICIENT

Les données concernant le milieu familial de l'enfant sont, rappelons-le, très incomplètes; pour avoir une définition de cette variable, CF Chapitre III p . Nous avons identifié 48 enfants qui provenaient d'un milieu familial déficient. Il s'agit d'une proportion d'au moins 21.9% des enfants référés qui sont défavorisés avant même leur entrée à l'école, soit 10.3% en maternelle, 24.4% en première année, 25% en deuxième et 23.4% en troisième.

Si la proportion des enfants de milieu déficient est moindre en maternelle, c'est parce que nous avons très peu de renseignements pertinents au sujet du milieu familial de ces enfants. Il est certain que, si une investigation familiale avait été faite dans tous les cas, nous aurions obtenu une proportion encore plus forte d'enfants provenant d'un milieu défavorable, et ce tant aux niveaux de 1e, 2e et 3e année qu'à celui de maternelle.

Nous avons déjà noté qu'au chapitre III que "la notion de déficience du milieu familial est très vaste: elle comprend les familles pauvres, les familles très instables et perturbantes pour l'enfant qui en subit manifestement les contre-chocs et enfin les familles qui ne répondent pas ou qui répondent très mal aux besoins affectifs des enfants". En bref, ce sont les familles dans lesquelles l'enfant est privé de la satisfaction adéquate d'un ou de plusieurs de ses besoins essentiels (besoins physiologiques: se nourrir, se loger, se vêtir et dormir convenablement; besoin de sécurité matérielle et affective; besoin

d'aimer et d'être aimé). Selon la hiérarchie des besoins d'Abraham Maslow[1], la personne chez qui les premiers besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits ne peut accéder à la prise de conscience et à la satisfaction des besoins dits supérieurs, tels ceux de curiosité intellectuelle et d'information qui relèvent directement de l'école.

Ainsi donc, les renseignements même fragmentaires que nous avons compilés nous donnent un aperçu de l'importance d'élaborer des stratégies d'intervention plus globales, en dehors du cadre scolaire, aux niveaux social et économique... puisque c'est dans ce contexte que s'inscrivent plusieurs caractéristiques familiales hautement déterminantes pour tous les aspects du développement de l'enfant.

---

[1] Maslow, A. H., Motivation and personality, Harper and Row, New York, 1954.

D- Renseignements Psycho-Médicaux

Le tableau ci-dessous présente les résultats de la compilation des données provenant du dossier psycho-médical de l'enfant (CF. appendice B) et de l'appréciation des parents en certains cas. Il indique les pourcentages d'enfants éprouvant des difficultés par rapport à certains aspects d'ordre psycho-médical.

	N. d'enfants en difficulté	N. de données disponibles	% d'enfants en difficulté
D,1 Santé générale	22	144	15.3%
D,2 Vision	18	198	9.1%
D,3 Audition	10	200	5.0%
D,4 Langage	58	181	32.0%
D,5 Motricité	77	148	52.0%
D,6 Latéralité	66	196	33.7%
D,7 Hygiène	42	150	28.0%
D,8 Alimentation	19	106	17.9%

D,1 SANTE GENERALE

Il y a un pourcentage non négligeable d'enfants dont la santé générale laisse à désirer (15.3%). Pourtant, cette notion de santé générale est très vague et ne peut servir de fondement auquel on puisse se référer. Disons simplement que le rapport du Conseil national du bien-être social sur les enfants pauvres au Canada, s'est appuyé sur plusieurs recherches sérieuses pour démontrer les liens existant entre le niveau socio-économique des enfants et leur santé, et entre la santé et la réussite scolaire[1].

D,2 ET D,3 VISION ET AUDITION

Il n'y a pas tellement de problèmes de vision (9.1%) et d'audition (5.0%) chez les enfants référés. Ces deux modes privilégiés de perception sensorielle ont été évalués par une infirmière scolaire avec des instruments spécialisés et objectifs. On peut se risquer à en déduire que les difficultés scolaires des élèves ne sont pas surtout causées par des facteurs qui sont plus objectivement mesurables et assez neutres, (dans le sens qu'ils sont peu influençables par les caractéristiques du milieu dans lequel vit l'enfant). Ceci voudrait dire que les processus d'apprentissage et/ou d'adaptation sont surtout liés et influ-

---

[1] Conseil national du bien-être social, op. cit., chapitre II: Enfants pauvres, enfants malades, pp 11.

encés par un ensemble complexe de variables à caractère psycho-social. Les événements plutôt dus au hasard (qu'il soit génétique ou autre) tels les déficiences visuelles ou auditives compteraient très peu dans la compréhension du phénomène d'inadaptation scolaire (et sans doute aussi d'inadaptation générale).

D,4 LANGAGE

Les difficultés de langage sont très fréquentes chez les enfants référés (37.0%). Comme on pouvait s'y attendre, elles le sont surtout chez les élèves de maternelle (41.9%) et de première année (40.3%); elles diminuent à mesure que les enfants vieillissent pour se ramener à 25.0% chez les élèves de deuxième et à 14.7% chez ceux de troisième année.

Le langage comme moyen d'expression et de communication est un aspect déterminant de la qualité des relations que l'enfant entretient avec les personnes de son environnement. En ce sens, il est étroitement lié au développement affectif et social. Au niveau proprement académique, on sait qu'une bonne intégration des différentes structures et des éléments du langage ainsi que la capacité de les reproduire sont pré-requises à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est donc nécessaire qu'on se penche sérieusement sur cette difficulté dont les causes et conséquences sont multiples. Le développement du langage est déterminé par les stimulations et renforcements qu'a l'enfant

à ce niveau, par "l'état et la maturation des organes phonatoires, des voies nerveuses et aires cérébrales appropriées"[1] et par la façon dont se structure la personnalité de l'enfant.

Parallèlement à tout ça, le principal moteur qui incitera l'élève à améliorer son langage, c'est sa motivation à communiquer avec les autres.

> Ceci ne saurait se faire sans le maintien d'un climat de confiance et de sécurité favorisant les échanges verbaux chez des enfants qui pourraient être facilement inhibés par leur handicap verbal ou des problèmes socio-affectifs[2].

Au départ, l'enfant, privé de stimulations adéquates au niveau du langage, inhibé par un climat socio-affectif qui lui est défavorable ou handicapé au niveau neuro-sensoriel, n'est pas incité à parler pour entrer en communication; ne bénéficiant pas d'expérience linguistique, il n'est jamais renforcé à ce niveau et n'améliore pas sa situation: soit qu'il parle beaucoup mais en s'accrochant à des structures de langage infantiles ou déviantes, soit qu'il se retire dans un mutisme relatif en évitant systématiquement toute situation de parole.

---

[1] Ministère de l'Education du Québec, guide des classes d'attente, mai 1971, p 31

[2] MEQ guide des classes d'attente, op. cit., p 31

Face à cette situation fort complexe, il s'agit pour les intervenants de trouver et de prendre tous les moyens pour briser le cercle vicieux qui emprisonne progressivement plusieurs enfants de maternelle et de 1ère année dans les difficultés linguistiques. Ce n'est pas une mince tâche et les recherches à ce niveau doivent être une priorité.

D, 5 ET 6 MOTRICITE ET LATERALITE

La motricité et plus spécifiquement la question de la latéralisation sont deux autres aspects critiques du développement de l'enfant d'âge scolaire. Mme Chombart de Lawe a établi des liens significatifs entre les troubles psycho-moteurs et plusieurs variables du milieu socio-familial[1].

Chez notre population référée, plus de la moitié des enfants (52.0%) éprouvent des difficultés motrices et un peu plus du tiers (33.7%) sont mal latéralisés. Les apprentissages scolaires fondamentaux tels la lecture, l'écriture et le calcul sont forcément handicapés par une déficience au niveau de la motricité fine ou de la motricité globale, par une latéralisation non établie ou une mauvaise intégration du schéma corporel.

On ne voit pas en effet comment

---

[1] Chombart De Lawe, Y.M.-J., op. cit.

> ces enfants pourraient identifier ou reproduire des signes linguistiques ou mathématiques quand ils ont une connaissance bien diffuse de leur corps, de ses mouvements et de son orientation[1].

L'évolution psycho-motrice doit donc être l'objet d'une attention spéciale chez les enfants de maternelle afin qu'ils puissent être en mesure de faire face aux apprentissages de la première année. C'est en effet lorsqu'ils commencent leur vie proprement scolaire qu'on se rend le mieux compte de leur manque de préparation ou de maturité au niveau psycho-moteur. En maternelle, on a identifié 45.7% des enfants référés ayant des difficultés motrices et 37.9% ayant une latéralité mal établie alors qu'en première année, ces pourcentages sont montés à 62.1% (motricité) et 43.8% (latéralité). Ces chiffres nous suggèrent de porter une plus grande attention au dépistage et à la correction des difficultés à ce niveau alors que les enfants sont en maternelle. Plus on attend, plus on risque de trouver, à des degrés scolaires avancés, des élèves qui, faute d'avoir maîtrisé un pré-requis lors de leurs premières années scolaires, ont fait l'expérience d'une série sans fin d'échecs.

> Pour ce qui est des étudiants qui font l'expérience répétée de l'échec, ils s'exposent à faire un apprentissage d'un

---

[1] M.E.Q., Guide des classes d'attente, op. cit., p 11

> *type particulier qui ne figure pas parmi les buts officiels de l'école, mais dont l'effet doit quand même être attribué à cette institution. Il s'agit de l'apprentissage d'un sentiment d'incompétence ou d'incapacité*[1].

D,7 HYGIENE

D'après l'appréciation des professeurs et des infirmières scolaires, l'hygiène laisse à désirer chez 28.0% de la population référée. S'agit-il de cas particuliers ou est-ce le reflet d'habitudes hygiéniques différentes en milieu défavorisé? Si de prime abord, on peut supposer que ces habitudes échappent aux problèmes posés par les disparités socio-économique; il ne faut pourtant pas oublier que l'insuffisance vestimentaire, des conditions difficiles de nettoyage et un logement trop encombré peuvent facilement induire des attitudes et comportements face à la propreté qui dévient de la norme des milieux moyens ou privilégiés.

D,8 ALIMENTATION

Enfin, au niveau de l'alimentation, on a trouvé 17.9% des enfants qui s'alimentaient mal ou insuffisamment. Les relations entre

---

[1] Bégin, Y., op. cit., p 107

pauvreté, carences nutritives et retards scolaires ont été démontrées par les auteurs d'un mémoire sur la pauvreté, du Ministère de la Santé Nationale du Canada. Pour plus de détails CF chapitre IV, page .

D,9 MALADIE GRAVE

Selon les statistiques du Ministère de l'Education du Québec, en 1975-76, les enfants affectés par des troubles d'ordre médical tels la débilité mentale grave, une infirmité motrice ou sensorielle, etc..., ne constituent que 6% de la clientèle de l'enfance inadaptée.

Lors du dépouillement des dossiers de la population référée (qui appartenaient tous à des sujets de classe régulière), nous n'avons trouvé que 6 cas sur 219 (soit 2.7%) qui éprouvaient des difficultés majeures d'ordre médical. Ce pourcentage moindre par rapport à celui du M.E.Q. s'explique en partie par le caractère incomplet de nos données à ce titre mais, il s'explique surtout par le fait que ces enfants médicalement handicapés fréquentent, pour la plupart, des classes spéciales ou des institutions spécialisées.

De toute façon, cette proportion minime nous suggère que le plus souvent, les enfants se révèlent "inadaptés" lorsqu'ils doivent s'intégrer à l'école et à ses normes, lorsqu'ils ont à se mêler à un groupe et à s'y faire accepter, lorsqu'ils doivent répondre à certaines exigences proprement académiques (auxquelles tous les élèves ne sont pas nécessairement préparés au même degré dépendamment de leur expérience antérieure).

E- Renseignements provenant de l'évaluation subjective du professeur

Ces renseignements proviennent tous de la Fiche d'évaluation psycho-pédagogique et psycho-sociale (CF. appendice B) remplie par le professeur qui réfère l'enfant de niveau scolaire (CF. appendice B). Au niveau pré-scolaire, ils proviennent de cette même fiche dans 45.4% des cas et de la Fiche de dépistage à la maternelle, (CF. appendice C), remplie aussi par le professeur qui réfère l'élève, dans 54.5% des cas.

Pour avoir plus de détails sur la façon d'interpréter ces renseignements et sur la valeur qu'on doit y accorder CF chapitre III page et suivantes.

E,1 MOTIF DE REFERENCE

Le tableau ci-dessous nous indique la répartition de la population référée selon le motif de référence. (Nous connaissons le motif pour 215 enfants sur 219)

Motifs de référence	N. absolu	%	Inclusion des enfants de catégorie 3
1. Difficultés d'apprentissage	75	34.9%	+ 74 = 149 = 69.3%
2. Difficultés d'adaptation	11	5.0%	+ 74 = 85 = 39.5%
3. Difficultés d'apprentissage et d'adaptation	74	34.4%	
4. Difficultés mineures	46	21.4%	
5. Autres: absentéisme, maladie, questions des parents, etc...	9	4.2%	

On voit d'après ce tableau qu'au total, 149 enfants (soit 69.3%) sont référés parce qu'ils éprouvent des problèmes d'apprentissage et 85 enfants (soit 39.5%) le sont parce qu'ils éprouvent des problèmes d'adaptation.

Cette grande proportion d'enfants ayant des difficultés

d apprendre s'accroît encore jusqu'à 90.7% lorsqu'on y inclut aussi les enfants référés pour difficultés mineures. (Ces difficultés sont dans tous les cas au niveau de l'apprentissage). Ce qui explique ce fort pourcentage, ce n'est pas que les enfants n'ont aucune peine à s'adapter à l'école. Un examen le moindrement approfondi de la question révèle que l'apprentissage et l'adaptation, loin d'être des secteurs différents dans la vie scolaire de l'enfant, vont toujours de pair. L'enfant tendu, inhibé ou qui craint le ridicule ne sera pas motivé à apprendre et ne disposera pas de l'énergie nécessaire pour le faire; de même, celui qui, pour une raison ou une autre, a accumulé une série d'échecs académiques finira par développer un sentiment d'incompétence ou d'infériorité qui pourra envahir plusieurs aspects de sa vie affective et sociale.

Si plus d'enfants sont référés pour difficultés d'apprentissage, on peut penser que c'est parce que l'école est principalement centrée sur l'échec et la réussite académique. C'est d'ailleurs aussi un fait de notre culture où les valeurs d'efficacité et de rentabilité tiennent une place de premier choix. Ainsi, on s'inquiète plus des élèves qui fonctionnent mal, qui ont un mauvais rendement scolaire que de ceux qui souffrent.

Le tableau 5 présente la courbe des pourcentages d'enfants en difficulté pour chaque critère évalué par les professeurs. Un examen rapide de ce tableau nous montre clairement que ce qui pose le plus de problèmes ce sont les activités liées à l'apprentissage scolaire. En second lieu, viennent les troubles d'ordre émotif qui expriment clairement un malaise intérieur chez l'enfant. Parallèlement, on remarque des relations parents-enfant-école qui sont inadéquates.

Viennent ensuite les difficultés d'adaptation psycho-sociale qui sont pourtant peu fréquentes puis les difficultés d'adaptation aux contraintes sociales qui le sont encore moins.

Si les problèmes d'apprentissage sont les plus nombreux ceux qui ne touchent pas le scolaire mais plutôt le jeu et les activités manuelles sont très rares.

Enfin, la grande majorité des enfants référés de maternelle et de 1er cycle réagissent très bien à la concurrence. L'identification sexuelle ainsi que la réaction à l'autre sexe ne pose aucun problème sauf pour une proportion infime d'enfants.

Voyons plus en détails ces résultats.

E,2 ATTITUDE FACE AU TRAVAIL ET A L'APPRENTISSAGE SCOLAIRES

D'après nos résultats, c'est à ce niveau que les difficultés se font le plus sentir: 61.8% des enfants référés sont identifiés comme ayant une attitude négative ou inadéquate face au travail scolaire. (Soit 76 enfants sur les 123 pour lesquels nous possédions des données). Celà n'a rien d'étonnant puisque, dans la pratique quotidienne et concrète, le pivot de l'institution scolaire c'est précisément l'acquisition de connaissances et d'habiletés académiques. Les professeurs, conséquemment, sont plus éveillés à ce qui entrave ces processus d'apprentissage. Le tableau de la page suivante nous indique plus spécifiquement les variables qui font problème.

Variables b, l, a, g

Ce tableau nous décrit surtout des enfants qui ont peine à se concentrer (82.1%)[1], qui se fatiguent vite (69.8%), qui manquent de régularité (66.7%) dans leur travail et qui sont peu créatifs (66.0%). Ce sont toutes des manifestations observables, intimement liées les unes aux autres, qui révèlent la difficulté des enfants à s'adapter aux normes proprement scolaires. Il va s'en dire que ces 4 caractéristiques mises ensemble conduisent presqu'inéluctablement à l'échec scolaire.

---

[1] Les chiffres entre parenthèses indiquent les pourcentages d'enfants en difficulté pour chaque aspect mentionné.

Pourcentages d'enfants éprouvant des difficultés par rapport à certaines variables qui réfèrent à l'attitude face au travail et à l'apprentissage scolaire

E,2	N. absolu d'enfants en difficulté	N. de données disponibles	% d'enfants en difficulté
a Régularité	102	153	66.7%
b Attention et concentration	128	156	82.1%
c Intérêt et motivation pour les matières scolaires	65	140	46.4%
d Intérêt pour les activités manuelles	34	134	25.4%
e^1 Le jeu passe avant le travail scolaire	39	138	28.3%
e^2 L'enfant ne joue jamais	12	136	8.8%
f Intérêt pour les notions nouvelles	75	137	54.7%
g Créativité	101	153	66.0%
h^1 L'enfant travaille trop vite et bâcle ce qu'il fait	39	139	28.1%
h^2 L'enfant travaille trop lentement	80	141	56.7%
i Réaction à l'échec	66	136	48.5%
j Réaction au succès	15	136	11.0%
k Organisation de son travail	74	139	53.2%
l Fatigabilité	97	139	69.8%

Ceci est grave lorsqu'on sait que la réussite à l'école est un déterminant puissant de l'image qu'un individu a de lui-même dans la vie. Plutôt que d'attribuer ces 4 phénomènes à une inaptitude fondamentale à apprendre liée à un faible quotient intellectuel il serait plus juste de voir en cela, un signal d'alarme, les seuls révélateurs d'une évolution perturbée chez des enfants qui autrement apparaîtraient sans problèmes.

En effet, si plusieurs enfants décrochent de ce qu'on veut leur enseigner, il ne semble pas que ce soit surtout parce qu'ils ne sont pas aptes à apprendre mais plutôt parce qu'à un moment donné de leur histoire personnelle, (que ce soit dans leur famille ou à l'école même), ils n'ont pas bénéficier des conditions leur permettant de mobiliser leurs énergies pour le faire.

Selon les recherches de Bloom, les différences inter-individuelles de rythme d'apprentissage sont négligeables lorsque les élèves peuvent jouir de conditions favorables; c'est une grave erreur que celle "d'accepter comme un fait inéluctable et fondé en nature la très grande évidente diversité des performances scolaires"[1]. Cette erreur Bloom l'a clairement dénoncée par ses démonstrations empiriques qui ont invalidé les concepts de quotient intellectuel et d'aptitude en tant que valeurs prédictives du rendement scolaire.

---

[1] Bégin, V., op. cit., p 53

Donc, on peut affirmer que ce n'est pas surtout à cause de son faible potentiel que l'enfant est vite fatigué, qu'il est inconsistant dans son travail, qu'il y investit peu d'originalité, qu'il est porté à rêvasser, à se décourager ou à perdre intérêt à la tâche. Les causes de ces difficultés sont nombreuses et variées. Une hypothèse qui reçoit de plus en plus d'appui chez les chercheurs est celle qui veut que ces difficultés ne se révèlent que dans le contexte d'une évolution psycho-sociale perturbée ou comme réaction à une stratégie pédagogique inadéquate ou qui survient à un mauvais moment pour l'enfant. L'adhésion de Colette Chiland à cette idée est très claire lorsqu'elle écrit que

> la dyslexie ne s'instaure, même à partir de "troubles instrumentaux" que si l'évolution affective, les relations objectales du sujet sont perturbées.

Lorsqu'on apprend que la très grande majorité des enfants référés sont dans une situation qui les rend incapables d'un effort soutenu et régulier de concentration ou de créativité et sont ainsi privés du plaisir d'apprendre et de la satisfaction de leur besoin de curiosité, on peut s'interroger sur ce qu'est pour eux l'expérience scolaire.

> On ne se demande pas assez ce que peut vivre un enfant qui va en classe six heures par jour assister à des leçons collectives qui lui "passent par

dessus la tête"[1]

Cet enfant vit à l'écart de ce qui est le centre de l'activité scolaire, (comme un étranger dans une ville dont il ne comprend ni ne parle la langue et qui n'a aucun intérêt à le faire). Chaque élève dans cette situation, constitue un échec pour l'école qui n'a pas su lui fournir les conditions favorables à son apprentissage et adaptées à son individualité. L'école ne peut évaluer le rendement académique des élèves et distribuer des échecs en se lavant les mains face aux handicaps d'ordre émotif, social, culturel ou économique, qui sous-tendent ces faibles performances scolaires. C'est pourquoi elle doit faire tout ce qui est en son possible pour remédier aux difficultés des enfants à se concentrer et à travailler de façon régulière et créative. Pour tendre à être démocratique et pour tenter d'égaliser les chances, la pédagogie ne peut accepter sans se scandaliser les écarts dans les performances scolaires; elle doit être résolument inégale et favoriser les élèves qui pour une raison ou une autre partent avec une longueur de retard face aux acquisitions académiques.

> Il faudrait réapprendre à nous scandaliser du spectacle de l'inégalité des performances académiques atteintes par nos enfants, au lieu de fuir nos responsabilités de pédagogues en attribuant cette inégalité à l'action des lois du hasard qui commanderaient la distribution des talents entre les

---

[1] Chiland, C., op. cit., p 215

individus, sans que nous puissions rien y changer[1].

Variables h^2, *f, k, i, c*

Suite à la description de ces quatre premières variables déterminantes par rapport à la réussite scolaire de l'enfant, on note que les 5 autres aspects qui présentent quelques difficultés sont directement dérivées des premières ou leur sont concomitantes: il s'agit, dans l'ordre, d'une lenteur dans la compréhension des explications ou dans l'accomplissement d'une tâche (56.7%), d'un manque d'intérêt pour les notions nouvelles (54.7%), de difficultés dans l'organisation de son travail (53.2%), de réactions inadéquates face à l'échec (agressivité exagérée, découragement, indifférence) (48.5%), et de manque de motivation pour les matières scolaires (46.4%). Ces troubles sont tous liés à l'apprentissage scolaire proprement dit et, en ce sens, complètent le tableau décrit ci-dessus.

En effet, l'élève qui se situe en marge des activités d'apprentissage fonctionnera lentement lorsqu'une tâche lui sera proposée ou imposée, il manquera d'ardeur. Même des activités ou notions nouvelles ne susciteront pas son intérêt puisqu'elles s'inscriront dans le même cadre que les autres activités académiques et risqueront donc de symboliser une nouvelle perspective d'échec alliée à une résurgence

---

[1] Bégin, V., *op. cit.*, p 93

d'anxiété jusque là refoulée. Cet enfant n'investira pas d'énergie à organiser son travail avec ordre et rigueur mais tendra plutôt à se "détacher", de ce qu'il accomplit au plan académique pour éviter les désappointements qui le guettent lorsqu'il ne réussit pas. L'échec sera pour lui une expérience destructive et accablante parce qu'il est répété: exaspéré, l'élève pourra ainsi se mettre franchement en colère face à ce qui serait pour un autre, simple déception; l'échec peut aussi avoir un effet plus sournois mais non moins dévastateur en induisant l'indifférence et ce que Seligman appelle le sentiment de "helplessness"[1] (qui se traduit, chez l'enfant par la croyance que ses résultats académiques ne sont ni liés, ni proportionnels aux efforts qu'il fait ou ne fait pas pour accomplir une tâche). Enfin, on le comprend facilement, l'élève perd vite tout intérêt et motivation par rapport au travail scolaire.

On peut facilement constater les liens étroits entre toutes ces caractéristiques (attention et concentration, fatigabilité, régularité, créativité, rapidité au travail, intérêt pour les notions nouvelles, organisation du travail, réaction à l'échec, intérêt pour les matières scolaires). Elles permettent de tracer un portrait assez fidèle de l'enfant qui accumule échec sur échec, perd graduellement du terrain par rapport aux acquisitions du reste de la classe, se décourage et s'écarte ainsi de plus en plus du cheminement scolaire pré-

---

[1] Seligman, M.E.P., Helplessness, San Francisco, W.H. Freeman & Co, 1975

vu pour tous. Ce n'est pas difficile d'imaginer comment un tel engrenage peut rapidement amiihiler toute la curiosité et le potentiel d'un enfant. Celui qui, pour une raison ou une autre, adopte un tel modèle de comportement, même temporairement, risque fort d'entrer dans un cercle vicieux qui peut entraver pour longtemps la qualité de sa vie scolaire et les satisfactions qu'il en tirera.

Variables h^1, e^1, d, j, e^2

Pour les autres variables de la section E,2, on n'enregistre pas de haut pourcentage de difficultés. Il s'agit de la trop grande rapidité à exécuter une tâche (18.1%), d'un intérêt presqu'exclusif pour le jeu (28.3%), d'un manque d'intérêt pour les activités manuelles (25.4%), de réactions négatives ou d'indifférence face au succès (11.0%), d'une absence presque totale d'intérêt pour le jeu (8.8%). En examinant de plus près ces aspects de la vie de l'enfant qui ne posent pas fréquemment de problème, on se rend compte qu'ils s'éloignent passablement des activités proprement scolaires. Ainsi, on peut noter que, globalement, plus les critères d'adaptation sont centrés sur les apprentissages à faire et donc sur les notions de rendement ou de performance académique, plus on enregistre de cas problèmes. La réciproque est aussi vraie: plus on se sert de critères éloignés des activités d'apprentissage académique, moins on trouve d'enfants en difficulté.

Ainsi les activités ludiques et les activités manuelles qui dans la plupart des cas, sont plus souples et moins axées sur la nécessité de réussir ou de performer sont beaucoup mieux vécues par les enfants. Comment expliquer que, dans ces domaines où il y a pourtant des différences d'habiletés certaines, on ne retrouve pas les tensions et difficultés d'adaptation qui sont si nombreuses pour ce qui touche aux activités académiques.

La nécessité implicite de réussir constitue peut-être une explication. Lorsqu'il s'agit de jouer, de bricoler, de dessiner, l'enfant est soumis à très peu de pressions; on rit avec lui, on l'encourage, on s'intéresse à ce qu'il fait sans porter constamment de jugements évaluant ses "productions". Toutefois, lorsque vient le temps d'apprendre à lire, à écrire ou à compter, cela exige souvent une méthode plus rigoureuse et structurée. Il y a la façon correcte de faire et l'erreur, l'inexactitude, la façon à corriger. L'enfant sent vite cette dichotomie et si ce n'est pas le cas, le système scolaire se charge de le lui faire sentir en obligeant les professeurs à "émettre des jugements sur les performances de l'étudiant d'une façon continue et avec une fréquence remarquable"[1].

---

[1] Bégin, V., op. cit., p 113

E,3 ADAPTATION PSYCHO-SOCIALE

Les enfants référés, pour la plupart, éprouvent très peu de difficultés d'adaptation psycho-sociale. Le tableau ci-dessous nous renseigne sur ce domaine du vécu de l'enfant.

Pourcentages d'enfants éprouvant des difficultés par rapport à certaines variables qui réfèrent à l'adaptation psycho-sociale

E,3	N. absolu d'enfants en difficulté	N. de données disponibles	% d'enfants en difficulté
a^1 Concurrence au jeu	31	137	22.6%
a^2 Concurrence aux act. scolaires	14	138	10.1%
b Participation au groupe	62	155	40.0%
c Acceptation par le groupe	49	154	31.8%
d Autonomie face à l'adulte	99	154	64.3%
e Communication avec l'adulte	54	140	38.6%
f Communication avec les pairs	37	140	26.4%
g Réactions à l'autre sexe	5	137	3.6%

Un seul aspect dans ce tableau semble poser problème: il

s'agit du manque d'autonomie de l'enfant face à l'adulte (64.3%)[1] Lorsqu'on se penche sur la définition de ce critère, on peut voir qu'il est très lié à l'attitude de l'enfant face au travail scolaire. En effet, l'élève autonome manifeste beaucoup d'indépendance et d'initiative. Il ne consulte qu'après un effort raisonnable contrairement à l'enfant dépendant de l'adulte qui est incapable de travailler de lui-même, qui a toujours besoin de la présence, de l'aide et de l'approbation de l'adulte, ce qui fait preuve de soumission aveugle, d'infantilisme. Ce critère décrit surtout une difficulté supplémentaire qu'éprouve l'enfant par rapport aux activités académiques et s'inscrit directement dans le tableau que nous avons déjà fait de l'élève aux prises avec des difficultés scolaires. (Cf page • et suivantes) Il est donc beaucoup plus question ici d'une déficience au niveau de l'attitude de l'enfant face aux tâches qu'il a à effectuer que d'une déficience dans ses relations psycho-sociales.

Ceci se confirme lorsqu'on regarde les autres aspects de l'adaptation psycho-sociale de l'enfant où il y a peu de difficultés. En effet cette période de la vie de l'enfant est marquée en abandon graduel de l'égocentrisme de la période antérieure par une nette expansion de sa vie sociale qui va en s'accroissant de la maternelle à la troisième année. La plupart des enfants communiquent très facilement avec leurs pairs (16.4% ont des difficultés à ce niveau) et relativement bien avec l'adulte de qui ils se détachent pourtant (38.6%);

---

[1] Rappelons ici que les chiffres entre parenthèses indiquent les pourcentages d'enfants en difficulté.

ils se font bien accepter du groupe (31.8%) même s'ils ont parfois un peu de difficultés à participer pleinement aux activités collectives (40.8%). Osterieth[1] décrit en détails ce stade de la vie sociale de l'enfant (de 6 à 9 ans environ). Les activités collectives sont alors pour l'enfant des occasions de s'affirmer et de se valoriser. Celui-ci tend de plus en plus à se dissocier de l'adulte en agissant le plus possible sans avoir recours à son aide ou à son opinion. Par contre, il manifeste un grand intérêt pour ses pairs dans la mesure où ceux-ci répondent à "son besoin de ne plus être le petit". C'est ainsi que l'enfant est amené à vivre ses premières relations de réciprocité et de solidarité "si essentielles à sa croissance mentale et à son équilibre futur"[2].

En 1963, Osterieth pouvait regretter que

> la plupart du temps, du moins dans l'enseignement traditionnel, la socialisation doive se faire quasi clandestinement et en dehors des activités "officielles" de l'élève[3].

Plus récemment, en 1979, Bianka Zazzo nous dit qu'en première année,

---

[1] Osterieth, P., Introduction à la psychologie de l'enfant, PUF, Paris 1963, pp 172-187

[2] Osterieth, P., op. cit., p 184

[3] Osterieth, P., op. cit., p 184

> des périodes de travail sont trop longues, celles de détente trop brèves; l'école décourage le travail en groupe, les échanges entre enfants, au moment même où ceux-ci ont fait de nets progrès en sociabilité et s'intéressent beaucoup à leurs camarades[1].

Les résultats à notre enquête nous indiquent que la capacité d'adaptation psycho-sociale est un point fort chez les enfants de maternelle et de 1er cycle. Il serait intéressant de miser plus sur cet aspect dans les approches pédagogiques qu'on veut mettre de l'avant à ces niveaux.

Le tableau ci-dessus nous fait aussi remarquer qu'il y a très peu de réactions négatives face à la concurrence au jeu (30.0%) et face aux activités scolaires (22.6%). Le plus fort pourcentage de difficultés à vivre les situations de compétition au jeu peut s'expliquer par le fait que les enfants à cette période de leur vie, investissent plus dans les activités ludiques que dans les activités académiques. Nous avons déjà noté, à ce sujet que les problèmes liés à la concurrence s'accroissent à mesure que l'enfant avance en âge et en scolarité. Bégin critique, à ce sujet, le rôle du système éducatif.

> L'étudiant se voit constamment rappeler la position qu'il occupe dans le groupe auquel il

---

[1] Bert, C., Le grand saut du cours préparatoire, Psychologie, janvier 79, p 66

> appartient à l'occasion de chaque échec et de chaque réussite, comme si cette référence au groupe ajoutait quelque chose à sa performance ou en diminuait la valeur[1].

La concurrence à l'école prend plus souvent qu'autrement couleur de compétition

> L'école fait un usage plus intensif des jugements évaluatifs qui incitent à la compétition qu'aucune autre institution que connaîtra l'étudiant dans la suite de son existence[2].

Selon Bégin, il semble que l'expérience de la compétition de l'échec et de la réussite provoque le développement d'attitudes qui ancrent profondément les étudiants dans les images qu'on leur renvoie. Ce n'est pourtant qu'à la 3ème année de scolarisation que ce phénomène commence à se manifester et acquiert toute son ampleur. Ceci confirme nos résultats puisque le pourcentage d'enfants en difficulté face aux situation: de compétition s'accroît à mesure que les élèves vieillissent. En maternelle et au 1er cycle, les enfants ne sont pas encore pleinement concernés par la concurrence et ce qu'elle implique: s'ils commencent à vouloir s'affirmer et se valoriser par rapport aux autres enfants, il en sont surtout à l'apprentissage des règles de la

---

[1] Bégin, Y., op. cit. p 114

[2] Bégin, Y., op. cit. p 115

concurrence qui ne pèsent pas encore très lourd pour eux.

Enfin, la dernière variable d'adaptation psycho-sociale qui réfère à la réaction de l'enfant à l'autre sexe ne s'avère pas significative pour les enfants de notre population. Si nous voulons en tirer quelque chose, on peut seulement dire qu'elle est remarquable par la presqu'absence de difficultés qu'elle soulève (3,6%) selon les professeurs.

E,4 ADAPTATION EMOTIVE

Un peu après les difficultés soulevées par les activités d'apprentissage, ce sont les troubles d'ordre émotif qui se révèlent. Ceux-ci reflètent surtout le malaise de l'enfant face à lui-même et aux conflits qui le tenaillent. Le tableau ci-dessous nous donne plus de détails.

Pourcentages d'enfants éprouvant des difficultés par rapport à certaines variables qui réfèrent à l'adaptation émotive.

E,4	N. absolu d'enfants en difficulté	N. de données disponibles	% d'enfants en difficulté
a Expression des émotions	76	146	52.1%
b Conception de soi	56	134	41.8%
c Sens des responsabilités	59	145	40.7%
d Adaptation au changement	42	134	31.3%
e Identification sexuelle	5	137	3.6%
f Tension	75	146	51.4%

La majorité des enfants référés ont peine à exprimer leurs émotions (52.1%). Ceci peut se manifester de multiples façons: par des excès de colère, un comportement destructeur, des pleurs non-motivés,

de la bouderie, un enthousiasme excessif, la crainte ou la panique, une humeur très changeante, une tristesse qui persiste ou encore une indifférence apparente face à ce qui lui arrive. On ne s'étonne pas ça dérange.

Une proportion presqu'aussi grande d'enfants référés (51.4%) manifestent une tension excessive qui les empêche de se détendre ou de s'amuser.

Bon nombre d'enfants ont une conception faussée d'eux-mêmes (41.8%) et sont incapables d'évaluer correctement leurs possibilités ou leurs limites. Ils peuvent soit se surestimer en se vantant continuellement ou en tentant de diminuer les autres, soit se déprécier et se dévaloriser exagérément en perdant toute la confiance qu'ils ont en eux-mêmes. Cette conscience que l'enfant a de lui-même est, on le sait, très liée à l'image que l'école lui renvoie[1].

Enfin, plusieurs enfants ont un sens très peu développé des responsabilités (40.7%)

Ces quatre critères d'adaptation émotive (et particulièrement les deux premiers) sont les symptômes les plus directs du malaise qu'éprouve l'enfant à l'école. Il est surprenant de noter qu'il

---

[1] Pour comprendre la dynamique qui s'installe entre l'élève et les attributs qu'on lui fait par rapport au concept de soi, CF page et suivantes. On y explique brièvement comment le sentiment de compétence comme apprenant est fonction de l'échec ou du succès à l'école.

n'y a que 39.4% des enfants qui sont référés pour difficulté d'adaptation alors que les pourcentages d'enfants perturbés émotivement sont plus élevés pour les quatre critères ci-haut mentionnés. Ce phénomène tend à appuyer notre hypothèse qui veut que les difficultés d'apprentissage soient surtout perçues par les professeurs puisque l'école et la société valorisent la performance intellectuelle et les acquisitions académiques sans prendre tellement en considération le développement affectif et social de la personne et souvent aux dépens de celui-ci.

Ajoutons encore que l'adaptation au changement aux personnes et activités nouvelles fait peu problème pour les enfants de notre population (31.3%). Même si la proportion d'enfants perturbés face au changement n'est pas négligeable, il semble qu'on puisse en général miser sur la souplesse et la grande capacité d'adaptation des enfants sans toutefois en abuser.

Enfin, selon les professeurs, une proportion infime d'enfants ont une identité sexuelle mal établie (3.6%). Cette variable, pourtant, est souvent évaluée à partir de concepts socio-sexuels assez rigides; ceci nous fait émettre un doute tant sur la définition de l'identité sexuelle que sur l'interprétation qu'on en fait. Il faudrait une analyse beaucoup plus approfondie de la question pour qu'on puisse tirer quelque conclusion que ce soit.

E,5 ADAPTATION AUX CONTRAINTES SOCIALES

Voilà l'aspect qui pose le moins de problèmes chez les enfants référés au moment de leur entrée à l'école, au moment où ils commencent à être "socialisés". Le tableau ci-dessous nous fait un portrait plus détaillé de l'enfant à ce niveau.

Pourcentages d'enfants éprouvant des difficultés par rapport à certaines variables qui réfèrent à l'adaptation aux contraintes sociales.

E,5	N. absolu d'enfants en difficulté	N. de données disponibles	% d'enfants en difficulté
a Assiduité (absentéisme)	34	140	24.3%
b Honnêteté	29	137	21.2%
c Réactions à ses torts	30	132	22.7%
d Discipline	52	153	34.0%
e Réactions à l'autorité	35	138	25.4%
f Respect du bien d'autrui	17	137	12.4%
g Respect de l'autre	32	138	23.2%

Si, pour la majorité des enfants référés, il n'y a pas de difficultés d'adaptation aux contraintes sociales, c'est parce que l'enfant, à ces âges, dans la mesure où il est capable, se conforme vite aux normes auxquelles il est soumis. Loin d'être critique ou rébarbatif,

l'enfant est très souple et prend même plaisir à suivre les règles qu'on lui impose. C'est pour lui une façon concrète d'entrer et de se faire accepter dans un monde nouveau où il n'est plus "le bébé". C'est ainsi qu'il se montre très ouvert face à ce qui lui est présenté.

Le danger qu'on peut soulever ici, c'est simplement la multiplication des règles de la socialisation et l'abus qui consiste à vouloir imposer à l'enfant ses valeurs, ses croyances, son propre cadre de référence et une seule façon de voir la vie sociale. Si on demande aux enfants de se respecter entre eux et de respecter les adultes, il faudrait surtout qu'on leur porte le même respect en ne profitant pas de leur grande vulnérabilité pour les soumettre à des lois abusives qui ne prennent pas vraiment en considération tout ce qu'ils sont comme personnes, leurs droits autant que leurs devoirs.

On doit, en effet, se méfier des règles de la socialisation dans la mesure où elles induisent des déterminismes purement circonstanciels c'est-à-dire qu'elles limitent la liberté de l'enfant en lui faisant voir certaines formes de la vie sociale et certains comportements comme étant les seuls possibles.

> Le seul déterminisme qu'il y a dans le processus de socialisation est une restriction et un biais des contacts avec la vie sociale. Au lieu, d'en arriver à une connaissance des lois fondamentales inhérentes à la structure de la vie sociale, on demeure à un niveau superficiel où

> l'on prend pour des lois irréductibles des déterminismes très circonstanciels, doublés d'une absence quasi-totale de possibilité d'en prendre conscience et de les transcender[1].

C'est en ce sens que Pépin (1977) parlera de "la socialisation universelle" et de la libération évolutive de l'homme comme conditions essentielles à une théorie du développement psycho-social. Il s'agit pour tout individu de "prendre conscience" des conceptions souvent implicites et/ou inconscientes qu'il a de la vie sociale par une remise en question de tout ce qui peut-être circonstanciel et relativisable[2], de tout ce qu'on lui a inculqué dans son enfance et particulièrement lors de son entrée à l'école.

En observant le tableau ci-dessus, on note que l'aspect qui pose le plus de difficultés a trait à l'acceptation de la discipline, à la peine qu'ont les enfants à se conformer aux règlements (34.0%). Si comme nous l'avons mentionné plus haut, ceci ne représente pas un problème majeur chez notre population, il est quand même significatif que ce soit, au niveau de l'adaptation aux contraintes sociales, le critère pour lequel les professeurs ont enregistré le plus haut pourcentage de difficultés. On peut penser que ce fait supporte l'hypothèse qui veut que ce ne soit pas surtout les enfants troublés

---

[1] Pépin, V., Document de travail, recherche Progrès, document inédit, 1977, page 7.

[2] Pépin, V., op. cit., p 10

"intérieurement" qu'on réfère, mais plutôt ceux qui manifestent des comportements qui dérangent ou qui ne se conforment pas aux normes et exigences de l'institution scolaire.

Dans le même sens, un peu plus du quart de la population référée ne comprend pas ou accepte mal l'autorité (25.4%)

Les professeurs qui réfèrent les enfants notent aussi que l'absentéisme constitue un problème pour 24.3% de la population référée. Ceci concorde avec le fait qu'on a enregistré 20 jours ou plus d'absence pour 27% des enfants de notre population.

On a vu plus haut qu'une minorité d'enfants éprouvent quelques difficultés d'adaptation psycho-sociale. On retrouve un phénomène analogue au niveau du respect de l'autre (23.2%). En effet, si l'enfant de maternelle et de premier cycle enregistre de nets progrès en sociabilité, ceci ne va pas nécessairement sans heurts et dans l'harmonie la plus complète: ainsi, les enfants sont quelquefois agressifs avec leurs pairs, trop ardents à faire valoir leurs droits et opinions, cruels, vengeurs, portés à se décharger sur des boucs émissaires, et peu respectueux des idées, valeurs ou comportements des autres enfants.

La plupart des enfants, selon leur professeur, manifestent une réaction saine face à leurs torts (22.7% ont des difficultés à ce niveau). Cet aspect, notons-le, peut constituer une lame à deux tranchants dans le sens où l'enfant peut être très vulnérable aux repro-

ches ou remarques qu'on lui fait et ressentir une culpabilité non justifiée et exagérée par rapport à des actes peu répréhensibles ou à des délits mineurs non tolérés par l'autorité mais pourtant très tolérables.

Très peu d'enfants référés manquent d'honnêteté, mentent, inventent des excuses ou tentent de manipuler les autres pour arriver à leur fin (21.2%).

Enfin, les enfants apprennent rapidement à respecter le bien d'autrui (12.4% ont des difficultés à ce niveau). Les cas de vol ou de vandalisme sont rares chez notre population. Les malaises face au monde scolaire empruntent cette forme lorsque les élèves sont plus avancés en âge et en scolarité.

E,6 RELATIONS PARENTS-ENFANT-ECOLE

Malgré que les professeurs aient peu de contact avec le milieu familial de leurs élèves, et donc peu d'informations sur les attitudes des parents face à leur enfant et face à l'école, on note que c'est, après l'attitude de l'élève face au travail et à l'apprentissage scolaires, le second point qui fait problème pour les enfants référés. Le tableau ci-dessous en témoigne.

Pourcentages d'enfants éprouvant des difficultés par rapport aux relations parents-enfant-école

E,6	N. absolu d'enfants en difficulté	N. de données disponibles	% d'enfants en difficulté
a Relations parents-école	56	138	40.6%
b Relations parents-enfant	58	130	44.6%
c Aide des parents à l'enfant	55	129	42.6%

A la connaissance des professeurs, près de la moitié des enfants référés vivent une relation inadéquate avec leurs parents (44.6%). (On peut supposer cette proportion plus élevée lorsqu'on pense que les professeurs ne connaissent pas toujours les parents). Ceci peut survenir à cause de l'irrégularité de la situation familiale, d'une attitude surprotectrice ou rejetante de la part des parents,

parce que ceux-ci sont trop anxieux ou exigeants face à l'enfant, parce qu'inconsciemment, ils le soumettent à des demandes contradictoires ou à des double-contraintes, etc...

Une bonne part des enfants référés ne reçoivent pas une aide suffisante ou adéquate de la part de leurs parents (42.6?). Il peut s'agir de parents qui n'apportent pas ou peu d'aide à leur enfant, qui négligent de les soutenir et de les encourager dans leur travail scolaire; il peut s'agir aussi de parents qui font tous les devoirs de l'enfant à sa place. Dans les deux cas, ceci peut être vécu par l'enfant comme un désintérêt face à ce qu'il fait et face à ce qu'il est comme personne. Pour les parents, ce peut être effectivement un rejet inconscient de l'enfant mais ce peut être aussi toute autre chose; un simple manque de temps ou/et d'énergie (dans le cas des familles nombreuses surtout), un manque de disponibilité affective dû à des tracas qui envahissent les parents, un faible investissement dans les valeurs scolaires ou un sentiment de dépassement causé par le fossé culturel qui sépare la famille de niveau socio-économique inférieur de l'école.

Dans le même sens, les professeurs regrettent souvent le peu de collaboration des parents face à l'école (40.6%). C'est à peu près pour les mêmes raisons que nous venons de mentionner, que ces derniers s'impliquent de manière réticente, inquiète ou instable. Ils peuvent aller jusqu'à camoufler la vérité ou prendre inconsidérément pour l'enfant contre l'école; ceci survient fréquemment lorsque

les parents se sentent jugés et menacés dans leur rôle. A ce sujet, un principal d'école disait que la mère ou le père qui vient à la remise des bulletins se comporte souvent comme si c'était "son" bulletin, comme si c'était elle ou lui qu'on évaluait à travers les notes de l'élève. Il faut voir que, dans les faits, les parents (comme les professeurs d'ailleurs), sont des boucs émissaires faciles (... et tant qu'on a un coupable de trouvé, la situation est moins difficile à vivre pour l'entourage et le changement moins pressant!).

Ceci étant dit, l'importance de la vie familiale par rapport à la vie scolaire n'est plus à démontrer

Pourtant,

> *si le premier milieu de l'enfant est la famille, il faut bien comprendre que celle-ci n'est qu'un élément d'un ensemble plus vaste, qui peut être désigné du nom générique, ici, de société. Aussi, pour comprendre une structure familiale est-il nécessaire d'étudier ses déterminants socio-économiques, car si cette structure familiale est facteur d'inadaptation, la cause peut en être trouvée, sinon toujours, du moins fréquemment, dans la place qui lui est faite dans la société où elle vit*[1].

Comme nous l'avons déjà démontré dans le chapitre IV, il paraît de plus en plus évident que

---

[1] *Teil, P., op. cit. p 67*

> l'équilibre psychologique d'un individu ou d'une famille est commandé par sa situation matérielle et lorsque celle-ci est défavorable, par une sorte d'inertie, les facteurs négatifs s'ajoutent naturellement les uns aux autres[1].

En corrélation étroite avec le statut socio-économique d'une famille, sa structure interne mérite d'être analysée. On ne peut sous-estimer le déterminisme des événements de la petite enfance et en particulier du type de relation qui s'établit entre l'enfant et ses parents. Les découvertes psychanalytiques à ce sujet restent percutantes.

La façon dont les parents perçoivent leur enfant, et plus particulièrement "leur enfant en difficulté", est en relation étroite avec la façon dont celui-ci se percevra lui-même et la confiance qu'il aura en lui et en ce qu'il éprouve. "L'enfant, inconsciemment se conforme à ce qu'inconsciemment ses parents attendent de lui". Maud Mannoni a ainsi démontré comment les parents peuvent induire l'aliénation de leur enfant par "l'échec de la communication avec l'autre"[2], par une attitude, non volontaire qui le réduit à l'état de "chose" et qui l'empêche de se structurer une personnalité de façon normale.

On peut, bien sûr, signaler que l'impossibilité pour l'enfant d'établir une saine relation avec ses parents peut être attri-

---

[1] Teil, P., op. cit. p 104

[2] Mannoni, M., L'enfant arriéré et sa mère, Seuil 1964

bule à plusieurs causes.

Il y a d'abord l'absence de ceux-ci ou de substituts valables qui entraîne une privation affective dont l'enfant risque de ne jamais se remettre. Spitz dans ses célèbres études sur l'hospitalisme a décrit le rapide dépérissement psychologique et physique des jeunes enfants séparés de leur mère et qui ne reçoivent pas suffisamment de soins affectifs.

Toute situation familiale irrégulière ou instable retentit sur le développement de l'enfant qui se montre très vulnérable face à des changements de son entourage, surtout lorsqu'il s'agit de personnes significatives pour lui.

Il y a aussi les attitudes quotidiennes ou habituelles des parents face à leurs enfants. On peut penser aux parents nettement déséquilibrés, brutaux, éthyliques, pervers ou presque complètement absents et indifférents; mais, on peut aussi penser à des attitudes moins "scandaleuses" mais tout aussi perturbantes pour l'enfant: pour n'en nommer que quelques unes, parlons de surprotection, de manque de confiance dans les possibilités de l'enfant, de démission camouflée, de rejet non avoué, d'attentes exagérées, de non-considération ou d'ignorance de ce qu'est la personnalité propre de l'enfant, de de son expérience ou d attributions, de demandes contradictoires, de malhonnêteté inconsciente ou de non congruence face à lui. Toutes ces attitudes, il est important de le rappeler, ne sont pas souvent vécues

consciemment de la part des parties en cause. Le parent, malgré son irrascibilité quelquefois inquiétante et certains doutes qui l'assaillent, est prêt à jurer de son amour inconditionnel pour son fils ou sa fille; l'enfant éprouve un vague malaise dans sa relation avec son père ou sa mère mais ne sait à quoi l'attribuer.

Nous avons décrit toute une série de situations qui sont dans la majorité des cas source de troubles, de souffrances pour l'enfant. Il nous est impossible, ici, d'analyser plus à fond toutes les composantes de la relation parent-enfant. Retenons simplement que celle-ci est primordiale et déterminante dans toute la vie de l'élève et qu'on ne peut faire abstraction de son "bagage familial" lorsqu'on interagit avec lui dans un contexte pédagogique. Prendre en considération l'élève pour ce qu'il est, avec son expérience, et non pour ce qu'il devrait être selon quelques normes abstraites, voilà ce que cela signifie concrètement.

F- Résultats aux tests

F.1 OTIS-LENNON

L'otis-Lennon est une épreuve collective d'habileté qui nous fournit le Quotient Intellectuel de l'enfant. Sur 219 sujets, 115 ont subi cette épreuve alors qu'ils étaient en 1ère année. Ces résultats nous renseignent seulement sur la capacité du sujet à raisonner de façon générale au moment où celui-ci est en première année. Le Q.I. de l'enfant a donc pu diminuer ou s'accroître avec les années comme l'a démontré Colette Chiland dans son chapitre sur l'évolution du Q.I.[1].

Les auteurs de l'épreuve Otis-Lennon nous rappellent que leurs "échelles ne servent pas à mesurer les talents innés du sujet"[2]. Le rendement de l'élève dépendra donc de multiples facteurs en interaction complexe; parmi ces facteurs, on sait que les antécédents familiaux et socio-économiques ne sont pas les moindres.

---

[1] Chiland, C., op. cit., Chapitre VI; pp.112-141

[2] Otis Arthur S, Lennon Roger T, Epreuve d'Habileté Mentale Otis-Lennon, Traduction et adapté par J.M. Chevrier, Institut de Recherche Psychologique, Manuel Théorique

Concernant les relations entre Q.I. et niveau socio-économique, plusieurs études tendent à démontrer que:

> le niveau moyen d'intelligence s'élève avec le statut socio-économique (ce qui implique que la majorité des débiles se recrute dans les milieux les plus défavorisés de la population)[1].

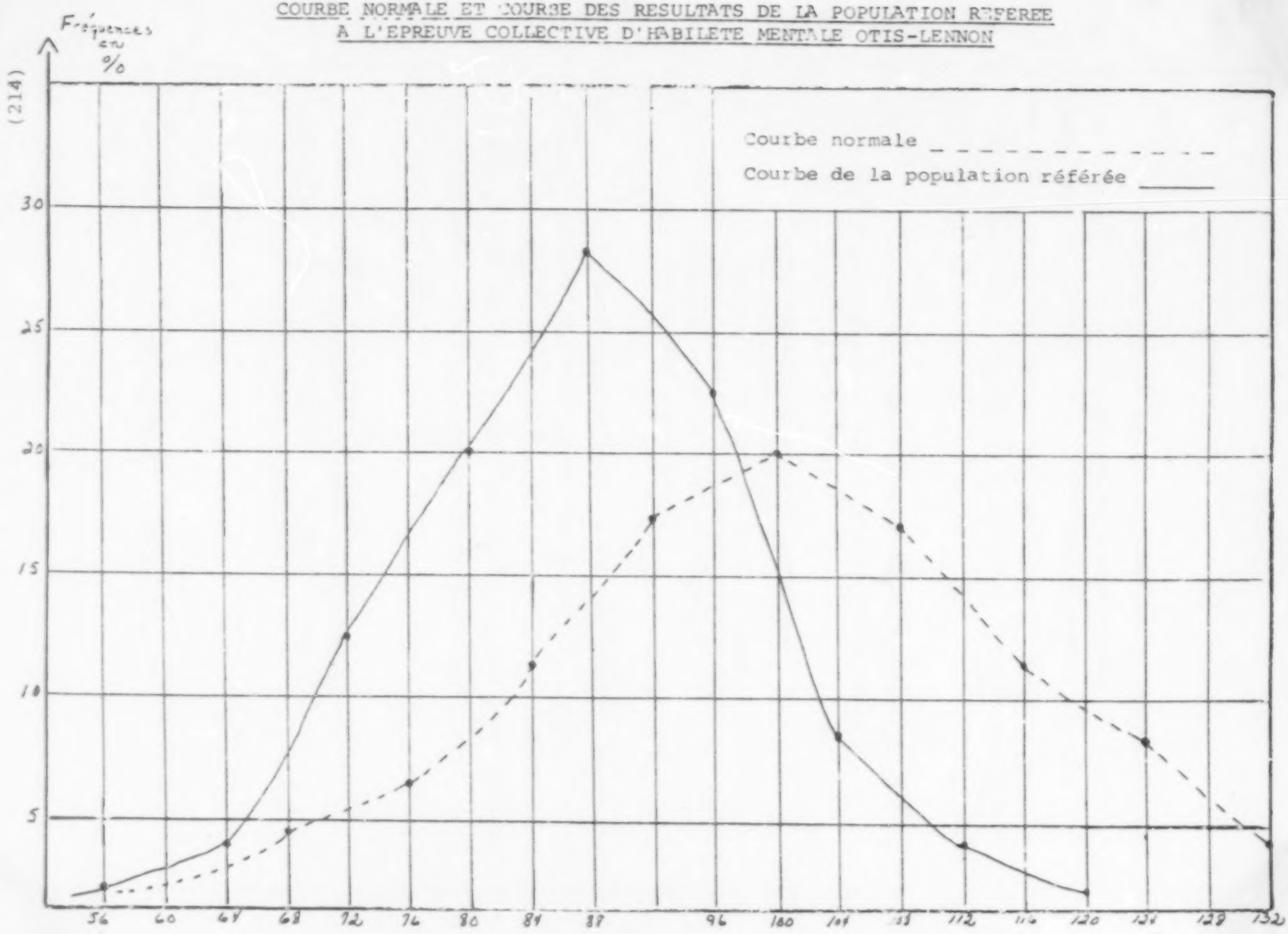
Le Q.I. moyen des enfants de la population générale est de 100 avec un écart-type de 16. Celui de la population de la Commission Scolaire en 1976-1977 est de 94.2. Enfin, celui de la population référée qui nous intéresse est de 87.3 avec un écart-type de 10.6.

Le tableau de la page suivante compare la courbe des résultats des enfants référés à la courbe normale. Ceux-ci se situent au niveau de la moyenne inférieure. Pourtant, il n'y a pas un grand écart qui les sépare des enfants inscrits à la Commission Scolaire.

---

[1] Teil, P., op. cit., p.68

COURBE NORMALE ET COURBE DES RESULTATS DE LA POPULATION REFEREE
A L'EPREUVE COLLECTIVE D'HABILETE MENTALE OTIS-LENNON



On constate donc que l'inadaptation scolaire n'est pas liée seulement et principalement à la faible capacité intellectuelle des enfants qui est une notion très arbitraire. En effet, un faible Q.I. n'est souvent qu'un signe d'un malaise vécu par l'enfant; il varie selon l'évolution propre du sujet.

En ce sens, la recherche DEDAPAM entreprise à la C.E.C.M. a révélé que, avant leur entrée à l'école

> les enfants de milieux populaires ne présentent ni carence, ni déficience, ni différence particulière (par rapport à ceux de milieux moyens) dans le domaine du développement intellectuel[1].

On peut donc, à juste titre, se demander si ce n'est pas le contact avec l'école et ses normes qui crée et accentue toujours cet écart entre le Q.I. et le rendement académique des enfants pauvres et ceux des enfants de milieux plus fortunés. C'est là une hypothèse de plus en plus partagée par les chercheurs

> On a l'impression de voir jouer là une espèce de sélection naturelle dans la lutte pour le savoir; seuls les plus aptes, c'est-à-dire ceux

---

[1] Tremblay, F., DEDAPAM, Projet de recherche, résume du rapport 1973-1974, Office des relations publiques de la C.E.C.M., 1976, p.6

> qui arrivent à l'école avantagés par leur milieu, sont vainqueurs[1].

F,2 DESSIN D'UNE PERSONNE GOODENOUGH-HARRIS

Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre III, ce test peut fournir une multitude de renseignements. Pour les fins de cette recherche, nous regarderons seulement si le schéma corporel est intégré ou non.

Le Boulch parle de l'intégration du schéma corporel comme

> l'intuition d'ensemble ou la connaissance immédiate que nous avons de notre corps à l'état statique ou en mouvement dans le rapport de ses différentes parties entre elles et surtout dans ses rapports avec l'espace et les objets qui nous environnent[2].

La représentation que l'enfant se fait de son propre corps est un élément central dans tout son développement. Elle est un repère dans l'espace qui lui permet d'avoir un meilleur contrôle de ses mouvements qui lui donne une plus grande stabilité.

---

[1] Teil, P., op. cit.,p.102

[2] Le Boulch J., cité par Drouin Couture, G., et Gauthier Bastien L., La psychomotricité à l'école de 4 à 8 ans, Plunim, 1977, p.6

La conscience du schéma corporel est aussi pré-requise à la connaissance des notions de distance, (près, loin) de dimensions (hauteur, longueur, profondeur) et d'orientation (en-haut, en-bas, à gauche, à droite) qui sont fondamentales dans les apprentissages académiques. L'enfant qui connaît son schéma corporel pourra plus aisément et plus harmonieusement se mouvoir, marcher, courir, ramper, sauter, reproduire des mouvements qui exigeront de lui une plus grande maîtrise psychomotrice; il pourra ainsi mieux se détendre. D'ailleurs, plusieurs apprentissages scolaires et para-scolaires (tels l'écriture, le dessin, le découpage, etc...) exigent une harmonie au niveau de la motricité fine et plus particulièrement au niveau de la coordination visuo-motrice.

Enfin, c'est dans son corps que l'enfant vit et fait toutes ses expériences; rien ne se fait en dehors de celui-ci et c'est pourquoi la conscience qu'il en a et la représentation qu'il s'en fait sont en relation étroite avec tous les secteurs du développement:

> As manifestations of the body image, human figure drawings may be regarded as a distillation of the cognitive, affective, and perceptuel complex from which that image is derived[1].

---

[1] Di Leo, Joseph, H., Children's drawing as diagnostic aids, Brunner/Mazel, 1973, p.30

Sur 219 enfants référés, 70 sujets ont subi le test Goodenough-Harris. Ils ont été choisis parce qu'on voulait plus spécialement vérifier leur potentiel intellectuel et ce qui les caractérisait. Le tableau ci-dessous nous donne les proportions d'enfants ayant des difficultés dans l'intégration de leur schéma corporel, selon le degré scolaire

	1ere	2o	3o	Total
Nombre absolu d'enfants en difficulté	22	11	6	39
Nombre d'enfants ayant subi le test	37	22	11	70
% d'enfants en difficulté	59.5%	50.0%	54.5%	55.7%

39 enfants sur 70 soit 55.7% de l'échantillon, éprouvent des difficultés au niveau de l'intégration du schéma corporel. En première année on en dénombre 59.5%, en deuxième année, 50.0% et en troisième année 54.5%.

Il est surprenant de constater que la proportion d'enfants dont le schéma corporel est mal intégré ne diminue pas significativement à mesure que ceux-ci avancent en scolarité et donc à mesure qu'ils acquièrent de la maturité neuromotrice. Cela signifie que les enfants en difficulté à ce niveau, lorsqu'ils ont 5 ou 6 ans, risquent d'être à peu près au même point lorsqu'il vieillissent du moins jusqu'à leur troisième année scolaire.

Ce phénomène peut être expliquable par un blocage à cet âge qui ferait que l'intégration du schéma corporel s'effectuerait avec plus de difficulté et nécessiterait plus de temps dépassé un certain stade. Ceci peut aussi être dû au manque d'exercices psycho-moteurs proposés à l'enfant lorsqu'il a quitté la maternelle. Lorsqu'on sait que la

> construction (du schéma corporel) se réalise tout au cours du développement de l'enfant grâce à ses mouvements, ses actions, ses jeux, ses déplacements[1].

on comprend mieux l'importance d'intégrer ces exercices non seulement au programme des classes d'attente ou des classes spéciales mais aussi au programme scolaire régulier.

Un autre fait significatif d'après nos résultats, est le retard des filles sur les garçons.

Le tableau ci-dessous nous donne les pourcentages d'enfants dont le schéma corporel n'est pas intégré selon le sexe et le degré scolaire.

---

[1] Drouin-Couture, G et Gauthier, Bastien, L., op. cit., p.7

	Garçons	Filles
1ère	14/26=53.8%	8/11=72.7%
2e	6/13=46.2%	5/9=55.6%
3e	4/8=50.0%	2/3=66.7%
Total	24/47=51.0%	15/23=65.2%

Les filles, en effet, éprouvent plus de difficultés à intégrer leur schéma corporel, quelque soit leur degré scolaire. Au delà des différences de maturation biologique, les différences dans les activités psycho-motrices permises aux garçons et celles permises aux filles dès la prime enfance sont sûrement pour quelque chose dans ce tableau. Comme c'est par le jeu surtout que l'enfant prend conscience de son schéma corporel, il n'est pas surprenant de constater que les petits garçons, sont avantagés par rapport aux filles. Nous avons déjà parlé des jeux respectifs des deux sexes pour montrer comment on apprend aux garçons à être actifs et entreprenants et aux filles à être passives et soumises.

Rappelons seulement ici que ces difficultés plus fréquentes chez les filles se retrouvent aussi au niveau de la motricité en général, de la latéralisation et de l'habileté visuo-motrice; ce sont des aspects du développement qui sont loin d'être étrangers à l'éducation familiale. En ce sens, Munsinger écrit

> Motor skills depend on several interrelated processes: neuro muscular maturity, opportunity to observe and imitate other children, availability of equipment,

> and the opportunity to experiment. If a child lacks opportunities for exploration and practice, or if he is inhibited in his locomotor activits (over protected), his motor abilitees will be poor[1].

Cette restriction des mouvements les plus divers ainsi que le manque d'occasions et de jeux favorisant le développement psycho-moteur ne sont-ils pas plus fréquemment observés dans le cas des petites filles.

F,3 Epreuve graphique d'organisation perceptive, Bender-Santucci-Galifret-Granjon

Sur 219 enfants référés, 64 enfants ont subi ce test. Ceux-ci ont été choisis parce qu'on voulait mieux connaître les causes de leurs difficultés et leurs méthodes de travail.

L'habileté visuo-motrice mesurée par ce test est

> une fonction fondamentale associée à l'aptitude au langage et étroitement associée aux diverses fonctions intellectuelles telles que perception visuelle, habileté motrice

---

[1] Munsinger, H., Fundamentals of Child Development, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971, p.43

manuelle, "concepts temporo-spatiaux" et organisation ou représentation[1].

Une difficulté à ce niveau a de sérieux retentissements dans le domaine des apprentissages scolaires. L'analyse des résultats nous permet de voir que les enfants de notre échantillonnage enregistrent des scores légèrement moins élevés que ceux choisis pour l'établissement des normes du test.

Le tableau de la page suivante compare les résultats (en médianes) des enfants de classes normales et de ceux de notre échantillonnage[2] pour le score global et pour les 3 aspects distingués dans la notation.

---

[1] Santucci, Galifret-Granjon, op. cit., p.2

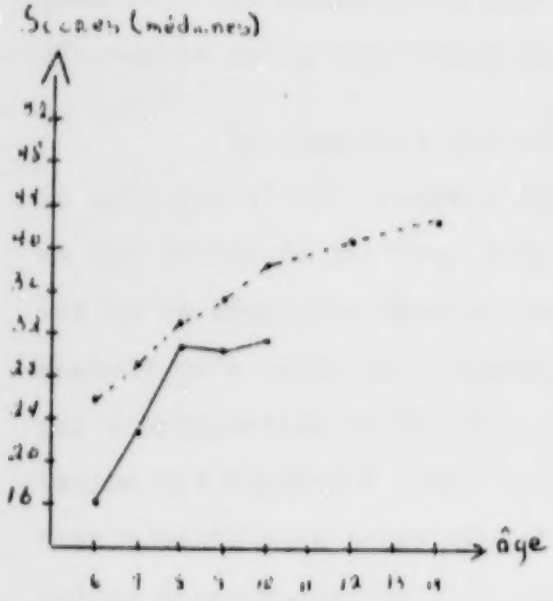
[2] Les scores des enfants des classes ayant servi à établir les normes se trouvent dans le tableau en-dessous des diagonales, tandis que ceux des enfants de notre échantillonnage se trouvent au-dessus

Groupes d'âge	Nombre d'enfants évalués	Angles	Orientation	Position relative	Global
6 ans	2	3 / 5	6.5 / 8	3.5 / 7	16.5 / 26
7 ans	28	4.9 / 6	7.5 / 8	7.5 / 8	23.5 / 29
8 ans	16	7.7 / 8	9.5 / 10	9.3 / 10	31.2 / 33
9 ans	12	7.5 / 8	8.5 / 11	9.7 / 9	31.0 / 35
10 ans	6	7.5 / 9	9.7 / 12	9.8 / 11	31.5 / 38
12 ans	0	- / 10	- / 12	- / 11	- / 40
14 ans	0	- / 11	- / 12	- / 11	- / 42

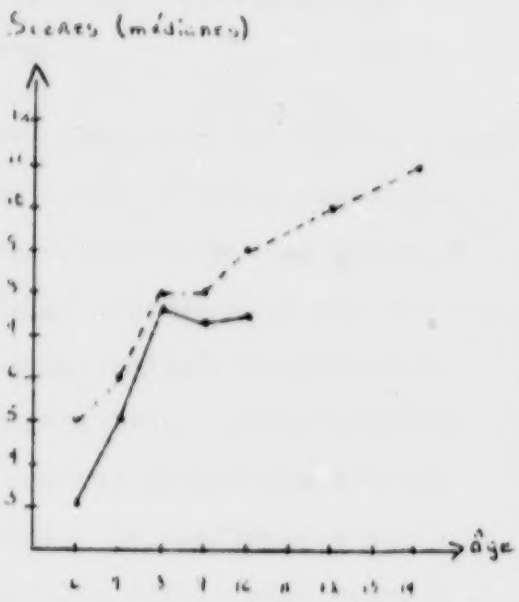
Les graphiques de la page suivante permettent de mieux visualiser ces résultats.

COMPARAISON DES RESULTATS DE NOTRE ECHANTILLONNAGE ET DE CEUX QUI ONT SERVI DE NORMES A L'EPREUVE GRAPHIQUE BENDER-SANTUCCI

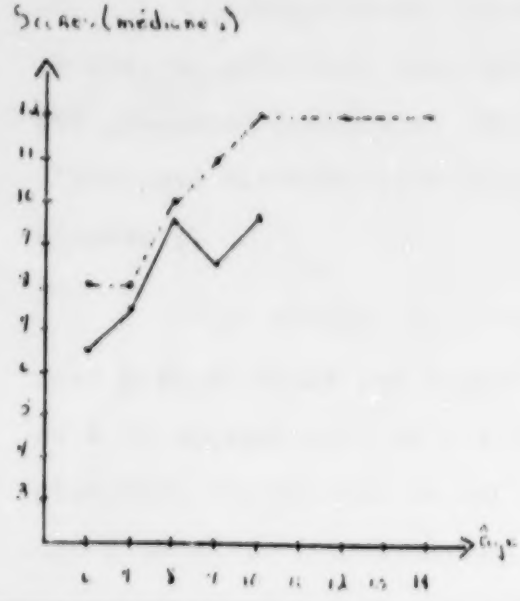
Résultats globaux



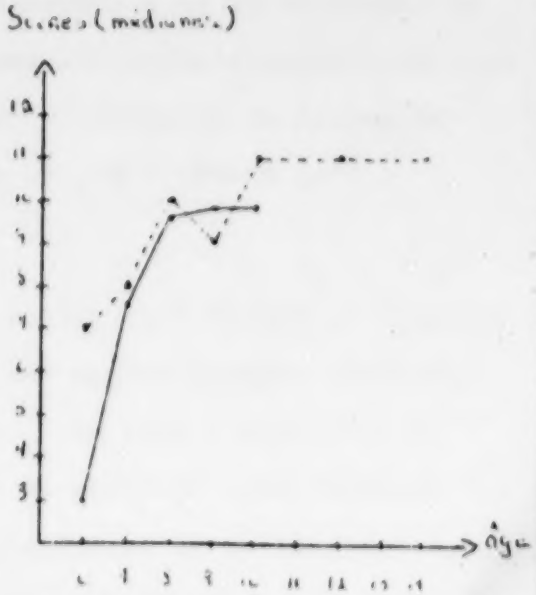
Angles



Orientation



Position relative



Les résultats des groupes d'âges extrêmes de 6 ans et de 10 ans doivent être négligés puisqu'un nombre beaucoup trop petit d'enfants appartenant à ces groupes d'âges ont été évalués. Les médianes ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population référée.

En comparant les autres résultats (de 7,8 et 9 ans), on note que l'écart entre l'échantillon de notre recherche et les normes du test est très restreint autant au point de vue de la coordination visuo-motrice (représentée par les angles) qu'à celui de l'organisation spatiale (représentée par l'orientation et la position relative). Seule l'orientation des figures à l'âge de 9 ans est sensiblement moins bien réussie chez notre échantillon. La performance aux autres aspects quoique légèrement plus faible dans presque tous les cas, suit de très près les normes du test.

Généralement, contrairement à ce qu'on aurait pu croire, on peut donc conclure que les enfants référés ne sont pas gravement handicapés par des déficiences au niveau de l'habileté visuo-motrice malgré le léger retard qu'ils accusent.

Ce retard, si petit soit-il est toutefois directement préjudiciable par rapport aux apprentissages scolaires et à la fatigabilité de l'élève. On peut l'attribuer à plusieurs causes tels un manque de maturité neuro-motrice lié à un milieu familial, un retard dans le développement,

qui ne stimule pas les jeux et exercices moteurs, un manque d'intérêt pour toute activité nécessitant papier et crayon, etc.; réciproquent des difficultés au niveau de l'organisation visuo-motrice et de l'orientation spatiale entraîneront des troubles d'apprentissage, une moins grande capacité de concentration, une baisse d'intérêt, et souvent un sentiment d'incompétence. On n'a donc pas affaire à une simple relation de cause à effet mais bien à une réaction en chaîne de type circulaire.

Si les enfants référés, qui composent notre échantillon, enregistrant des scores inférieurs à ceux des enfants qui ont été choisis pour l'établissement des normes de l'épreuve, on remarque que c'est à peu près dans les mêmes proportions que les performances des filles sont inférieures à celles des garçons.

Le tableau ci-dessous nous donne les moyennes des résultats obtenus par notre échantillonnage pour chaque aspect mesuré et au global, selon le groupe d'âge et selon le sexe.

Groupes d'âge	N. d'enfants évalués		SCORES MOYENS							
			Angles		Orientation		Position relative		Global	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
6 ans	1	1	5	1	5	8	4	3	19	14
7 ans	20	8	5.2	4.25	7.5	6.625	6.8	6.625	23.25	20.75
8 ans	11	5	7.91	6.4	9.73	8.2	8.73	8	30.54	27.4
9 ans	8	4	7.875	6	8.875	7.75	9.375	8.25	30.75	26.29
10 ans	5	1	7.2	9	10	8	9.2	10	30.4	32

Cette tendance des filles à obtenir des résultats plus bas que les garçons a aussi été retrouvée par les auteurs du test. Ceux-ci ne se sont pas trop avancés à expliquer cette situation à cause du nombre insuffisant de sujets qui leur ont servi de groupe d'étalonnage. Ils parlent pourtant de "différence essentielle..."[1]

---

[1] Santucci, Califret-Granjon, op. cit., p.30

Avant d'en venir là, mentionnons seulement que cette différence en faveur des garçons peut se trouver liée aux différences dans les méthodes éducatives employées dans les activités ludiques proposées selon le sexe de l'enfant (jouer à la poupée ne développe sûrement pas les mêmes habiletés que jouer à construire un avion ou une maison). Nous croyons que l'exploration et la remise en question des déterminismes socio-culturels et des stéréotypes sexuels qu'ils renforcent est nécessaire à la compréhension des différences entre les garçons et les filles. "L'essence" est la dernière hypothèse à explorer car elle risque toujours de simplifier une réalité complexe; considérer une manifestation de cette réalité comme "allant de soi" c'est risquer d'accepter l'inacceptable ou de se résigner face à ce qui pourrait être avantageusement transformé.

F,1 ECHELLE DE VOCABULAIRE BAYHAM

Seuls certains enfants (40) soupçonnés de lenteur intellectuelle on subi cette épreuve qui remplaçait le sous-test vocabulaire au Wisc et au Wisc-R. Nous avons donc un échantillon de 40 enfants non représentatif de la population référée.

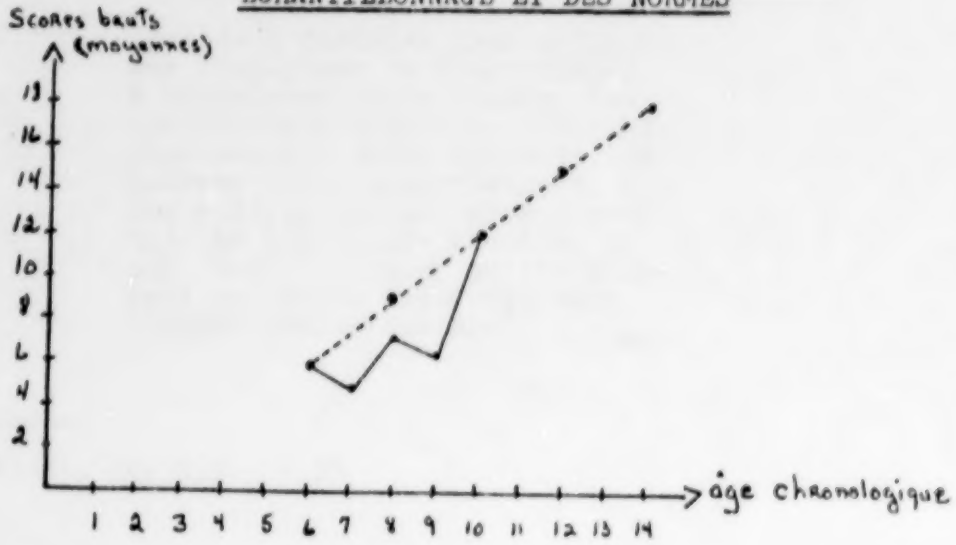
Cette échelle nous renseigne sur l'étendue d'informations de l'enfant , sa capacité d'utiliser des concepts verbaux, d'établir des relations et de se servir de la pensée abstraite. Les résultats à cette échelle sont donc étroitement liés à la qualité de l'environnement culturel et à la stimulation venant de l'éducation familiale. Dans certains cas, on peut aussi interpréter un faible résultat par un blocage affectif interdisant l'accès du conscient à des zones de connaissance trop chargées émotivement.

En observant les résultats de nos 40 sujets, on note que ceux-ci ont une moins bonne performance que la normale. On trouvera à la page suivante, le tableau des résultats de notre échantillonnage à l'échelle Dayhaw ainsi qu'un graphique comparant ces résultats aux normes du test.

RESULTATS A L'ECHELLE DE VOCABULAIRE DAYHAW

	Age chronologique	N.de sujets évalués	Résultats bruts (moyenne)	Age mental	Scores correspondant au Wisc
	6 ans	1	6.00	6.0 ans	10.00
	7 ans	16	5.25	5.5 ans	7.86
	8 ans	12	7.31	6.9 ans	8.59
	9 ans	7	6.71	6.5 ans	7.19
	10 ans	4	10.00	8.7 ans	8.66
TOTAL	8 ans	40	6.65	6.5 ans	8.1
					Moyenne normale = 10

GRAPHIQUE COMPARATIF DES RESULTATS DE NOTRE ECHANTILLONNAGE ET DES NORMES[1]



[1] Les résultats de notre échantillonnage sont représentés par les lignes continues tandis que les normes le sont par la ligne pointillée -

Nous ne pouvons nous permettre de fournir plusieurs interprétations à partir de ces résultats puisque comme nous l'avons mentionné, notre échantillon n'est pas représentatif de la population référée. On peut seulement dire que ces résultats ne sont pas surprenants outre mesure puisque ces enfants référés et évalués sont précisément ceux qui présentent quelques difficultés aux yeux des professeurs. Aussi, ces résultats sont-ils compréhensibles, lorsqu'on sait que la faible performance à l'échelle de vocabulaire s'explique en grande partie par un milieu culturel appauvri qui valorise très peu l'expression verbale et lorsqu'on sait de plus que les professeurs (premiers agents de dépistage et d'informations sur l'enfant) sont imprégnés des valeurs de la classe moyenne dont ils participent

> invités à formuler leur opinion sur l'aptitude de leurs élèves à poursuivre leurs études, les instituteurs accordent d'autant plus souvent cette aptitude aux enfants s'ils appartiennent, à des milieux sociaux plus élevés dans la hiérarchie sociale, ce qui semble indiquer qu'ils prennent en compte inconsciemment l'appartenance sociale[1]

---

[1] Teil, P., op. cit., p.99

P,5 EPREUVE D'INTELLIGENCE WISC (Weschler Intelligence Scale Children)

Encore ici, les enfants évalués étaient ceux qu'on soupçonnait de lenteur intellectuelle ou même de déficience. On évaluait donc ces enfants pour vérifier ces appréhensions et déterminer quel type de ressources était le plus approprié à leur façon de travailler, à leurs forces et faiblesses.

Etant donné que notre échantillon n'est pas représentatif de toute la population référée, nous nous bornerons donc ici à fournir les résultats. Ceux-ci nous renseignent principalement sur les aspects intellectuels qui posent le plus de difficultés à cette catégorie d'enfants. Les résultats obtenus apparaissent plus loin.

Selon les auteurs du Wisc, le quotient intellectuel mesure la capacité générale d'un individu de comprendre son monde environnant et de se mesurer avec lui[1]. Cette définition nous laisse deviner que le climat social, culturel et émotif dans lequel le sujet est plongé a une influence non négligeable sur la performance intellectuelle. Ainsi, Colette Chiland, spécifie que

> le Q.I. que nous mesurons n'est pas une caractéristique purement héréditaire, il est le produit de l'histoire, de l'interaction entre ses virtualités psycho-biologiques héritées et les facteurs du milieu qui ont favorisé ou entravé son développement[2].

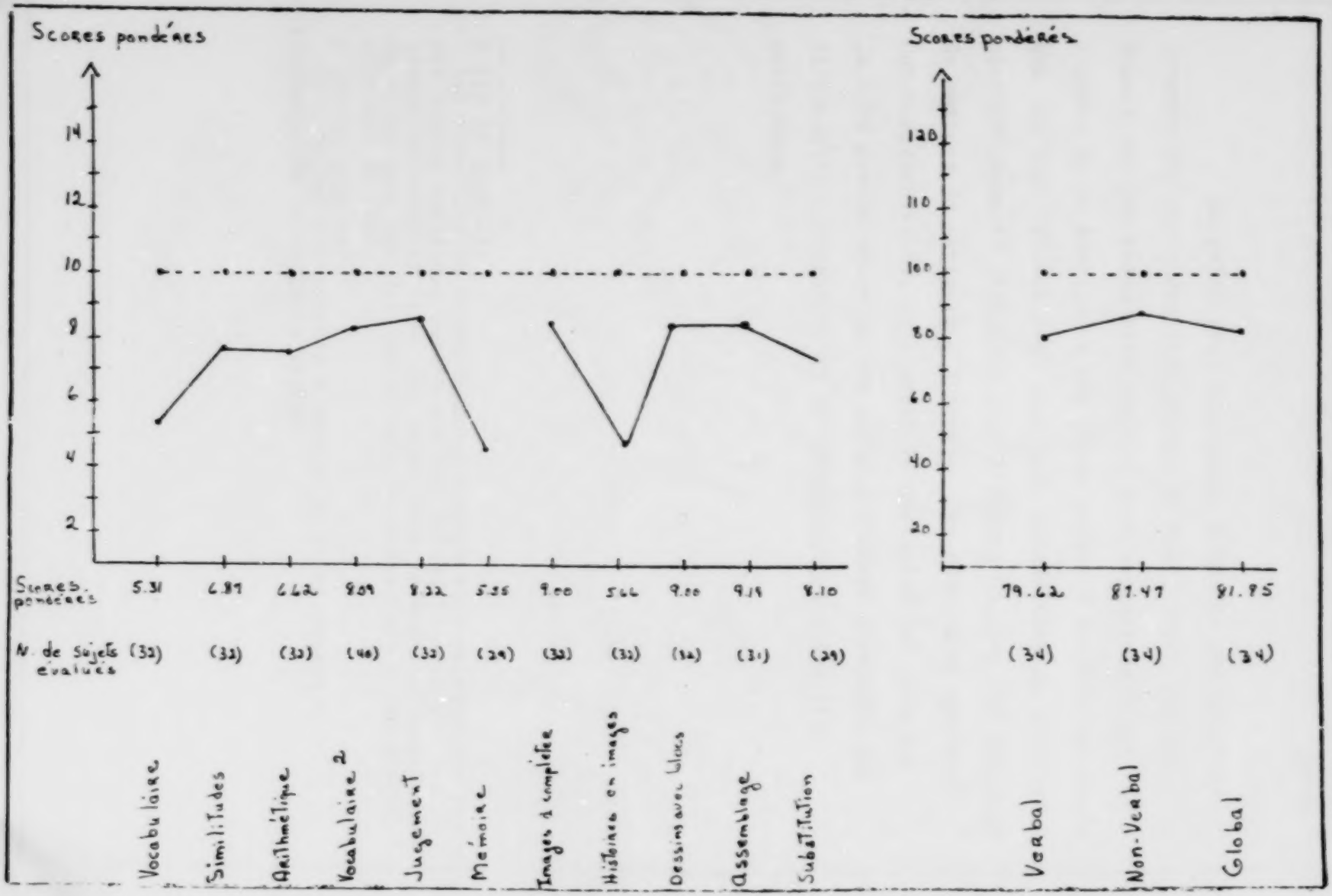
On peut trouver quelques considérations supplémentaires sur la notion de Quotient Intellectuel au Chapitre III, page

---

[1]A partir de cette définition, on peut s'interroger sur le degré de validité des tests d'intelligence (surtout lorsqu'ils font appel à certaines notions culturelles) lorsqu'on sait que les connaissances et aptitudes requises pour évoluer aisément dans un milieu ou une classe sociale donnés ne sont pas nécessairement les mêmes pour un autre milieu ou une autre classe sociale. Pour interpréter les résultats, la question qu'on a à se poser, dès lors, est la suivante: A partir de quel milieu de référence un test a-t-il été construit?

[2]Chiland, C., op. cit., p.113

COMPARAISON DE RESULTATS DE NOTRE ECHANTILLONNAGE ET DE LA POPULATION NORMALE DU WISC



Ce qu'on peut remarquer, à partir des résultats obtenus par notre échantillonnage au Wisc, c'est que les sous-tests les moins bien réussis sont souvent ceux qui exigent de la mémoire ou une bonne capacité d'attention alors que les plus réussis sont ceux qui nécessitent un matériel particulièrement stimulant pour l'enfant et ceux qui ont plus de chances de captiver l'intérêt. Ces résultats, quoique non représentatifs, rejoignent le phénomène qui veut que la très grande majorité des enfants référés éprouvent des difficultés d'attention et de concentration selon leur professeur.

---

1 (de la page 23)
Les résultats de notre échantillonnage sont représentés par les lignes continues tandis que les normes le sont par les lignes pointillées (pour les sous-tests la moyenne normale est de 10 et pour les Q.I. au verbal, au non-verbal et au global, elle est de 100)

2 (de la page 23)
Ce résultat est calculé à partir de celui obtenu à l'échelle de vocabulaire Dayhaw

Conclusion

Au terme de cette recherche exploratoire et descriptive, nous ressortons avec au moins autant d'interrogations que de réponses. Certains phénomènes se dégagent mais c'est essentiellement l'interprétation qu'on en fera qui répondra de la valeur pratique de ce rapport

Nous nous devons de rappeler que les résultats et hypothèses explicatives qui viennent d'être dévoilés ont été dégagés à partir de données traitées artisanalement et d'une revue non exhaustive de la littérature. Nous n'avons donc pas la prétention d'avoir fait le tour de la vaste et controversée question de l'inadaptation scolaire. Ce rapport constitue surtout un document de travail à partir duquel les divers agents d'éducation pourront amorcer une réflexion sur la réalité vécue de l'enfant en difficulté et sur les attitudes et méthodes pédagogiques susceptibles de s'avérer pertinentes face à cette réalité partagée par un nombre croissant de sujets.

Si cette recherche ne repose que sur une population de 219 enfants et si elle ne s'est pas appuyée sur un arsenal scientifique important, il est toutefois remarquable de constater qu'elle rejoint en plusieurs points les conclusions d'un bon nombre d'enquêtes plus vastes de type épidémiologique. Cette constatation donnera plus d'assurance à la formulation de nouvelles hypothèses débouchant sur l'action.

C'est une lapalissade que de conclure que ce n'est jamais un fait isolé qui engendre l'inadaptation mais plutôt un ensemble de variables inextricablement interreliées qui agissent les unes sur les autres.

> Cela signifie que peut-être un blocage affectif a empêché le développement intellectuel, ou que la prise de conscience, fugitive peut-être, par l'enfant de sa différence a entraîné un blocage affectif et aussi intellectuel. Un déficit biologique lié ou non au milieu familial est peut-être à la source des difficultés, et ainsi de suite, l'effet réagissant sur la cause et la cause sur l'effet[1].

Face à cette réalité complexe caractérisée par la circularité des causes, nous sommes encore peu instrumentés tant pour comprendre le phénomène de l'inadaptation que pour y pallier.

Lorsque vient le moment de s'orienter vers l'action et de proposer des programmes d'intervention à expérimenter et évaluer, plusieurs pistes se présentent donc à nous, aussi prometteuses les unes que les autres mais pourtant toujours incertaines. La suite concrète de ce projet de recherche dans l'action peut ainsi prendre plusieurs formes.

---

[1] Teil, P., op. cit., p.106

Certains principes fondamentaux doivent guider nos choix.

Au niveau des attitudes, on doit toujours tenter de comprendre l'enfant dans toute son intégrité, tel qu'il est et non tel qu'il devrait être selon une norme scolaire arbitrairement établie. Ceci signifie qu'on doit prendre en considération tout le bagage socio-économique, familial et culturel de l'enfant qui arrive à l'école.

> Un souci d'égalité, moralement fort louable, a amené, en prônant une égalité de droits de tous les enfants à l'instruction, à oublier que les enfants n'arrivent pas égaux, en fait, à l'école et que donner à tous le même enseignement accentue l'inadaptation des plus défavorisés[1].

Cette prise en considération des caractéristiques propres à chaque élève nous amènera obligatoirement à chercher la signification existentielle des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage des enfants. Loin d'être fortuites, ces difficultés ont un sens très précis dans l'expérience de l'enfant; elles sont souvent une réaction inévitable de ce dernier à une situation autrement intenable.

Pour comprendre cette réaction, il est nécessaire d'être attentif et préoccupé de tous les aspects du vécu

---

[1] Teil, P., op. cit., p.90

de l'élève puisqu'ils agissent toujours de façon énergique afin d'assurer son développement intégral. Ainsi, on doit éviter de négliger les impacts de la vie émotive et sociale des élèves sur leurs performances cognitives. Rien ne sert de vouloir traiter un symptôme hors de son contexte. Il faut d'abord comprendre ce symptôme par rapport à l'enfant qui le vit et par rapport à la situation globale dans laquelle il est placé.

Au niveau de l'idéologie et des valeurs, nous avons été amenée à privilégier des approches et méthodes pédagogiques basées sur une conception non élitiste de l'école et de la société, basées sur la collaboration plutôt que sur la compétition. Ceci signifie que nous mettons sérieusement en doute le caractère inné des différences individuelles pour ce qui concerne la capacité de maîtriser des objectifs scolaires. Si tous les enfants ne naissent pas avec le même potentiel intellectuel nous ne croyons pas que ce soit la cause principale des grandes disparités au niveau des performances académiques. Nous accordons plutot notre crédit à l'hypothèse de Bloom qui veut que

> les étudiants diffèrent entre eux bien davantage par leur histoire personnelle que par une disposition innée. Un étudiant placé de façon habituelle dans des conditions favorables à son apprentissage prendrait, en quelque sorte, l'habitude de la réussite, pendant que l'étudiant placé dans des

> conditions défavorables ferait l'expérience répétée de l'échec et finirait par cesser de croire en ses talents ou dispositions innées pour l'apprentissage scolaire[1].

Les enfants de milieu socio-économique défavorisé font le plus souvent partie de la seconde catégorie d'élèves stigmatisée par l'échec. Il semble impérieux de questionner, de reviser et au besoin d'adapter certaines normes scolaires et certaines structures pédagogiques pour permettre à ces élèves de développer leur potentiel dans une école qui cesserait de leur être étrangère et qui tiendrait vraiment compte de leur réalité particulière.

Enfin, au niveau de la pratique, plusieurs avenues pourraient s'imposer comme champs d'expérimentation; ils sont de deux ordres en particulier: les aspects liés au sexe de l'enfant référé, l'importance des déficits relatifs aux conditions psycho-affectives de l'acte d'apprentissage.

Pour notre part, nous n'hésitons pas à proposer le second champ d'expérimentation comme lieu de poursuite de la présente recherche. Il nous semble en effet plus à-propos et plus heuristique de consacrer les ressources humaines et financières disponibles à un projet qui puisse s'attaquer de façon étroite à la question des processus d'apprentissage et d'adaptation en classe plutôt qu'aux dimensions psycho-sexuelles de certains clivages scolaires.

---

[1] Bégin, Y., op. cit., p.52

En effet, l'école nous apparaît être un lieu parmi d'autres -un artefact en quelque sorte- de l'influence des stéréotypes sexuels véhiculés par la société.

D'autre part, plusieurs données issues de la présente recherche, de la psychologie de l'enfant, de certaines recherches sur le phénomène de l'inadaptation scolaire justifient les choix que nous faisons quant au domaine retenu pour l'expérimentation, quant au degré scolaire et quant à la stratégie à privilégier.

1) Le domaine: les attitudes de l'élève en difficulté face au travail et à l'apprentissage scolaires.

La présente recherche a démontré que les manifestations les plus fréquentes du phénomène de l'inadaptation scolaire se réfèrent aux aspects ci-haut mentionnés.

Par ailleurs, les difficultés d'adaptation psycho-sociale, d'adaptation émotive, d'adaptation aux contraintes sociales, apparaissent comme une symptomalogie secondaire aux difficultés d'apprentissage.

L'analyse qui se dégage de nos données suggère de faire de l'enfant un apprenant compétent.

2) Le niveau scolaire: la 3^{e} année

Nos données soutiennent ce choix: la diminution de la fréquence relative avec l'âge (%) des difficultés d'adaptation psycho-sociale, d'adaptation émotive et d'adaptation aux contraintes sociales liées à la persistance des difficultés

relatives aux attitudes face au travail et à l'apprentissage scolaires nous incitent à exploiter certaines forces montantes de l'enfant afin d'améliorer sa performance pédagogique.

De même, l'émergence et la consolidation de nouvelles lignes de développement (décentration intellectuelle, sens de la réciprocité, respect mutuel, autonomie morale et affective, début d'empathie...) caractéristiques de l'enfant de 8 ans nous apparaît être un atout majeur de la viabilité et de l'efficacité de la stratégie utilisée.

Enfin, le processus de marginalisation de l'élève en difficulté décrit par Bégin s'appuyant sur les études de Bloom, nous a convaincu de privilégier les élèves de 3^{e} année comme population-cible de l'expérimentation.

3) La stratégie: la coopération

Les données à l'appui de cette stratégie ne se dégagent pas de notre recherche. Tout ce que nos résultats nous ont appris à ce sujet est à l'effet que les enfants de notre échantillon - à mesure qu'ils avancent en âge - réagissent plus mal à la concurrence qu'elle se présente au jeu ou dans les activités scolaires.

Le choix de cette stratégie s'articule davantage à partir d'expérience vécues de coopération à notre commission scolaire, des effets de l'expérience de la compétition sur

l'enfant tels que révélés par l'étude de Bégin, du lien de causalité entre l'enseignement collectif et l'inadaptation scolaire, des révélations de la psychologie à propos de l'enfant de 6 à 9 ans.

Appendice - A

Liste des variables et codes utilisés

V 001 Identification du sujet

001 à 040 = Enfants de maternelle
101 à 183 = Enfants de 1ère année
201 à 256 = Enfants de 2e année
301 à 342 = Enfants de 3e année

V 002 Numéro de carte informatique

1 = 1ère carte
2 = 2e carte

V 003 Sexe

1 = Garçon
2 = Fille

V 004 Degré scolsire

1 = Maternelle
2 = 1ère année
3 = 2e année
4 = 3e année

V 005 Age chronologique au 30 septembre 1976

Inscrire l'âge chronologique en mois

V 006 Identification de l'école

1 = Epiphanie, Mgr Mongeau
2 = Epiphanie, St-Guillaume
3 = St-Roch, Notre-Dame
4 = St-Lin, Collège Morin
5 = St-Lin, Sir Wilfrid Laurier
6 = St-Calixte, L.J. Martel
7 = Ste-Julienne, Notre-Dame de Fatima
8 = Rawdon, Pavillon des Jeunes
9 = Rawdon, St-Louis
10 = Chertsey
11 = St-Emile
12 = Notre-Dame de la Merci
13 = Ste-Marcelline
14 = St-Alphonse, Notre-Dame de Grâces
15 = St-Côme, Notre-Dame de l'Assomption

V 007 Position relative des municipalités selon le pourcentage de bénéficiaires de l'aide sociale et de familles aux revenus de $4,000.00 et moins (des plus riches aux plus pauvres)

1 = Notre-Dame de la Merci
2 = St-Roch
3 = St-Côme
4 = Epiphanie
5 = St-Alphonse
6 = Ste-Julienne
7 = Rawdon
8 = St-Lin
9 = Ste-Marcelline
10 = St-Calixte
11 = St-Emile
12 = Chertsey

V 008 Années de scolarité du professeur

Inscrire le nombre d'années d'expérience

V 010 Nombre d'élèves dans le groupe auquel le sujet appartient

V 011 Histoire scolaire, antécédents (avant 1976-1977)

1 = Cours régulier
2 = Réfère au Bureau de Psychologie
3 = Cours irrégulier (classes spéciales ou reprises)

V 012 Histoire scolaire, suivi (après 1976-1977)

1 = Cours irrégulier
2 = Réfère au Bureau de Psychologie ou en dénombrement flottant
3 = Cours irrégulier (classes spéciales ou reprises)

V 013 Motif de référence

1 = Difficultés d'apprentissage
2 = Difficultés d'adaptation
3 = Difficultés d'apprentissage et d'adaptation
4 = Difficultés mineures
5 = Autre

V 014 Santé
V 015 Vision
V 016 Audition
V 017 Langage
V 018 Motricité
V 019 Latéralité
V 020 Hygiène
V 021 Alimentation

1 = Pas de difficultés
2 = Difficultés

V 022 Maladie grave

2 = Présence d'une maladie grave

V 023 Type de foyer

1 = Monoparental
2 = Bi-parental
3 = Un parent naturel et un concubin (e)
4 = Foyer nourricier

V 024 Déménagement depuis le début de la vie scolaire

1 = Jamais déménagé
2 = Déménagé une fois
3 = Déménagé plus d'une fois

V 025 Milieu familial

2 = Milieu familial pauvre, instable ou déficient d'une quelconque façon
(milieu qui affecte manifestement l'enfant)

V 026 Dimension de la fratrie

Inscrire le nombre d'enfants

V 027 Rang dans la fratrie

1 = Enfant unique
2 = Cadet d'une famille moyenne (moins de 6 enfants)
3 = Au centre d'une famille moyenne
4 = Aîné d'une famille moyenne

5 = Cadet d'une famille nombreuse (6 enfants et plus)
6 = Dans les plus jeunes d'une famille nombreuse
7 = Au centre d'une famille nombreuse
8 = Dans les plus vieux d'une famille nombreuse
9 = Aîné d'une famille nombreuse

V 028 Dîne à l'école; prend l'autobus

1 = Dîne chez lui et va à pied à l'école
2 = Dîne à l'école et prend l'autobus

V 029 Jours d'absence

Inscrire le nombre de jours

V 030 Attitude face à l'apprentissage et au travail scolaires

V 031 Adaptation psycho-sociale

V 032 Adaptation émotive

V 033 Adaptation aux contraintes sociales

V 034 Régularité

V 035 Attention et concentration

V 036 Intérêt pour matières scolaires

V 037 Intérêt pour les activités manuelles

V 038 Jeu passe avant le travail

V 039 L'enfant ne joue jamais

V 040 Intérêt pour notions nouvelles

V 041 Créativité

V 042 Travail baclé

V 043 Lenteur au travail

V 044 Réaction à l'échec

V 045 Réaction au succès

V 046 Organisation de son travail

V 047 Fatigabilité

V 048 Réaction à la concurrence au jeu

V 049 Réaction à la concurrence aux activités scolaires

V 050 Participation au groupe

V 051 Acceptation par le groupe

V 052 Autonomie par rapport à l'adulte

V 053 Communication avec l'adulte

V 054 Communication avec les pairs

V 055 Réaction à l'autre sexe

V 056 Expression des émotions

V 057 Conception de soi

V 058 Sens des responsabilités

V 059 Adaptation aux changements

V 060 Identification sexuelle

V 061 Tension

V 062 Assiduité

V 063 Honnêteté

V 064 Réaction à ses torts

V 065 Discipline

V 066 Réaction à l'autorité

V 067 Respect du bien d'autrui

V 068 Respect de l'autre

V 069 Attitude des parents envers l'école

V 070 Attitude des parents envers l'enfant

V 071 Aide des parents à l'enfant

V 030 A V 071:

1 = Pas de difficultés
2 = Difficultés

V 072 Résultat à l'Otis-Lennon

V 073 Schéma corporel

1 = Bien intégré
2 = Non intégré

BENDER

V 074 Age chronologique à la passation, en mois

V 075 Résultat au sous-test angle

V 076 Résultat au sous-test orientation

V 077 Résultat au sous-test position relative

V 078 Résultat global

V 079 A V 082

Normes du test (médianes selon chaque groupe d'âge chronologique)

VOCABUIAIRE DAYHAW

V 083 Age chronologique à la passation, en mois

V 084 Résultat au test

V 085 Age mental correspondant, en mois

WISC

V 086 Age chronologique à la passation en mois

V 087 Modalité d'administration du Wisc

1 = N'a jamais été administré
2 = A subi 4 sous-test (Mini-Wisc)
3 = A subi le verbal complet et 2 sous-tests au non-verbal
4 = A subi le non-verbal complet et 2 sous-tests au verbal
5 = A subi le test au complet

V 088 Résultat au sous-test Connaissances

V 089 Résultat au sous-test Similitudes

V 090 Résultat au sous-test Arithmétique

V 091 Résultat au sous-test Jugement

V 092 Résultat au sous-test Mémoire

V 093 Résultat au sous-test Images à compléter

V 094 Résultat au sous-test Histoires en Images

V 095 Résultat au sous-test Dessins avec Blocs

V 096 Résultat au sous-test Assemblage

V 097 Résultat au sous-test Substitution

V 098 Résultat à l'échelle verbale

V 099 Résultat à l'échelle non-verbale

V 100 Résultat global

Appendice B

Fiche d'évaluation Psycho-Pédagogique
et
Psycho-sociale
et
Guide d'utilisation

184, QUEEN
BOÎTE POSTALE 000
ABX 100

Services Personnels aux Elèves

Bureau de Psychologie

TEL.: (514) 534-0551

LA COMMISSION SCOLAIRE DES CASCADES–L'ACHIGAN

RAWDON, P. QUÉ.

FICHE D'EVALUATION PSYCHO-PEDAGOGIQUE ET PSYCHO-SOCIALE

DATE: _____

I. IDENTIFICATION

Nom: _____ Né(e) le: _____

Père: _____ Téléphone: _____

Tuteur: _____ Ecole: _____

Adresse: _____ Classe: _____

_____ Professeur: _____

IDENTIFIER SEULEMENT LES CRITERES QUI FONT PROBLEME POUR L'ENFANT

A) ATTITUDE FACE AU TRAVAIL ET A L'APPRENTISSAGE SCOLAIRE

1. Régularité ☐
2. Attention et concentration ☐
3. Intérêt et motivation pour les matières scolaires ☐
4. Intérêt pour les activités manuelles ☐
5. Intérêt pour le jeu ☐ préciser ☐ le jeu passe avant le travail scolaire. ☐ l'enfant ne joue jamais
6. Intérêt pour les notions nouvelles ☐
7. Créativité ☐
8. Rapidité ☐ préciser ☐ travaille vite et bâcle son travail. ☐ travaille trop lentement
9. Réaction à l'échec ☐
10. Réaction au succès ☐

A) ATTITUDE FACE AU TRAVAIL ET A L'APPRENTISSAGE SCOLAIRE

11. Organisation de son travail ☐

12. Fatigabilité ☐

REMARQUES

B) ADAPTATION PSYCHO-SOCIALE

1. Réaction à la concurrence ☐ préciser ☐ au jeu ☐ aux activités scolaires

2. Participation au groupe ☐

3. Acceptation par le groupe ☐

4. Autonomie par rapport à l'adulte ☐

5. Communication avec l'adulte ☐

6. Communication avec les pairs ☐

7. Réactions à l'autre sexe ☐

REMARQUES

C. ADAPTATION EMOTIVE

1. Expression des émotions ☐
2. Conception de soi ☐
3. Sens des responsabilités ☐
4. Adaptation au changement ☐
5. Identification sexuelle ☐
6. Tension ☐

REMARQUES

D. ADAPTATION AUX CONTRAINTES SOCIALES

1. Assiduité ☐
2. Honnêteté ☐
3. Réaction à ses torts ☐
4. Discipline ☐
5. Réaction à l'autorité ☐
6. Respect du bien d'autrui ☐
7. Respect de l'autre ☐

REMARQUES

E. RELATIONS ENFANT - FAMILLE - ECOLE

		oui	non
1. Attitude des parents envers l'école	☐		
2. Attitude des parents envers l'enfant	☐		
3. Les parents sont-ils au courant des difficultés de l'enfant?		☐	☐
4. Les parents apportent-ils une aide suffisante à l'enfant?		☐	☐

REMARQUES

Signature de l'informateur

/jl

181, QUEEN
BOITE POSTALE 846
J8K 1B9

Services Personnels aux Elèves

Bureau de Psychologie

TÉL.: (514) 834-2551

LA COMMISSION SCOLAIRE DES CASCADES–L'ACHIGAN

RAWDON, P. QUÉ.

FICHE INTEGRALE D'EVALUATION PSYCHO-PEDAGOGIQUE ET PSYCHO-SOCIALE

Sujet: _____ Date de naissance: _____

Classe: _____ Nom du professeur: _____

Ecole: _____ Nom du principal: _____

Consigne: Cochez (✓) chaque critère auquel répond l'enfant

A. ATTITUDE FACE AU TRAVAIL ET A L'APPRENTISSAGE SCOLAIRE

1. Régularité

+ L'enfant fournit un effort soutenu.
Il montre de la persistance au travail.
Il a un travail égal, selon sa mesure.
Il est ardent.
Il est ponctuel.

- Il est inconstant (ne termine jamais un travail).
Il se décourage facilement.
Il est porté à traîner, à ajourner ce qu'il a à faire.
Il abandonne facilement, il cède.

2. Attention et concentration

+ L'enfant est capable d'attention et de concentration soutenues.

- Il a besoin d'une grande variété dans le travail.
Il est rêveur.
Il se fatigue vite.
Il ne manifeste de l'attention et de la concentration que pour certaines tâches précises et non généralisées.

3. Intérêt et motivation pour les matières scolaires

+ L'enfant manifeste un intérêt marqué pour les matières scolaires.
Il est attentif, pose des questions, fait de lui-même du travail supplémentaire, etc...

- Il est nullement intéressé par le travail scolaire.
Il fait passer le jeu avant le travail scolaire.

4.	Intérêt pour les activités manuelles	+ L'enfant s'intéresse beaucoup aux activités manuelles telles que dessin, bricolage, modelage.
		- Il ne manifeste pas d'intérêt pour les activités manuelles.
5.	Intérêt pour le jeu	+ L'enfant participe au jeu et s'y intéresse lorsque c'est le temps de jouer.
		- 2 cases: 1ère case: Il fait passer le jeu avant le travail scolaire. 2e case: Il ne joue jamais.
6.	Intérêt pour les notions nouvelles	+ L'enfant est enthousiaste face aux notions nouvelles.
		- Il a fait preuve de désintéressement. Il a peur d'échouer. Il est anxieux. Il a besoin d'un surplus d'explications vraiment marqué.
7.	Créativité	+ L'enfant manifeste un esprit de recherche et d'invention. Il est curieux, débrouillard. Il apporte du personnel et de l'original dans ses activités scolaires.
		- Il n'apporte rien de personnel ou d'original. Il préfère copier ou imiter ce qui existe.
8.	Rapidité	+ L'enfant travaille rapidement, sans bâcler ce qu'il fait.
		- 2 cases: 1ère case: Il travaille vite et bâcle son travail. 2e case: Il travaille trop lentement, c'est-à-dire qu'il est lent à comprendre les explications et à entreprendre un travail. Il a de la difficulté à terminer un travail en même temps que les autres.

9.	Réaction à l'échec	+ L'enfant accepte de faire des erreurs et maintient son intérêt pour l'activité en cours.
		- Il supporte mal les échecs et les déceptions. Il devient hostile, abandonne la tâche trop facilement, se montre indifférent, etc....
10.	Réaction au succès	+ L'enfant est stimulé par ses réussites.
		- Il est indifférent aux réussites. Il réagit négativement au succès. Il supporte mal de réussir.
11.	Organisation de son travail	+ L'enfant organise efficacement ses activités scolaires. Il procède avec ordre et méthode. Il manifeste beaucoup de soin et de propreté.
		- Il est brouillon, imprévoyant. Ses choses sont en désordre. Il salit ou détruit son travail et son matériel.
12.	Fatigabilité	+ L'enfant est en mesure de garder son attention et sa concentration en classe.
		- L'enfant n'est pas en mesure d'être attentif et concentré longtemps.

B. ADAPTATION PSYCHO-SOCIALE

1.	Réaction à la concurrence	+ L'enfant affronte très bien la concurrence et il affiche une attitude saine dans les situations de compétition, indépendemment de l'issue.
		- 2 cases: 1ère case: Au jeu, il est incapable d'affronter la concurrence. Il se laisse dominer; il n'accepte pas de perdre; il critique tout sans jamais s'engager, il fuit, etc... 2e case: Aux activités scolaires, il est incapable d'affronter la concurrence.

2.	Participation au groupe	+ L'enfant participe aux activités de groupe. Il s'intéresse aux autres, parle aisément aux autres, collabore facilement, partage ce qu'il a, etc...
		- Il ne participe pas aux activités de groupe, même quand on insiste. Il se replie sur lui-même, se retire socialement. Il ne s'exprime pas dans le groupe. Il est timide et passif. Il est agressif.
3.	Acceptation par le groupe	+ L'enfant est apprécié et recherché par la majorité des élèves.
		- Il est rejeté par le groupe. Ex.: bouc émissaire, mouton noir, etc... Il a de la difficulté à se faire des amis. Il dérange le groupe.
4.	Autonomie par rapport à l'adulte	+ L'enfant est autonome. Il manifeste beaucoup d'indépendance et d'initiative. Il ne consulte qu'après un effort raisonnable.
		- Il est dépendant de l'adulte. Il est incapable de travailler de lui-même. Il lui faut la présence, l'aide et l'approbation constante de l'adulte. Il fait preuve de soumission aveugle, d'infantilisme.
5.	Communication avec l'adulte	+ L'enfant communique facilement avec l'adulte. Il lui exprime ses besoins et ses idées.
		- Il ne communique jamais avec l'adulte. Il est renfermé, craintif et inhibé. Il réagit de façon hostile. Il cherche à attirer l'attention du professeur. Il parle trop et sans arrêt.

6.	Communication avec les pairs	+ L'enfant communique facilement avec ses pairs.
		- Il ne communique jamais avec les pairs. Il est renfermé, craintif, inhibé. Il réagit de façon hostile.
7.	Réactions à l'autre sexe	+ L'enfant participe normalement à des activités regroupant garçons et filles.
		- Il manifeste des comportements anormaux face à l'autre sexe: exhibitionnisme, timidité excessive, attirance exagérée, agressivité, etc...

C. ADAPTATION EMOTIVE

1.	Expression des émotions	+ L'enfant contrôle très bien l'expression de ses émotions, il les manifeste ou les contient selon les exigences de la situation. Il fait preuve de sécurité et de maturité émotionnelles.
		- Il maîtrise mal l'expression de ses émotions, il fait des excès de colère, il maltraite ses camarades, il est destructeur, impulsif. Il réagit par la panique, pleure pour des riens, fait preuve d'enthousiasme excessif, boude, etc... Il a une humeur très changeante. Il est toujours malheureux (déprimé). Il semble indifférent.
2.	Conception de soi	+ L'enfant est conscient de ses possibilités et de ses limites. Il est capable d'introspection.
		- Il se surestime (se vante, cherche à diminuer les autres, etc..) Il se déprécie, se dévalorise (manque de confiance en soi).

3.	Sens des responsabilités	+ L'enfant a un sens prononcé des responsabilités. Il prend à coeur les tâches qui lui sont confiées. Il respecte son matériel et le bien d'autrui, tient ses promesses, etc...
		- Il n'a aucun sens des responsabilités. Ex.: il est insouciant, ne respecte pas le matériel scolaire, fait des gaffes, fait le bébé ou le bouffon, etc...
4.	Adaptation au changement	+ L'enfant s'adapte très facilement et avec souplesse, à des activités, personnes et situations nouvelles. Par exemple, il accepte facilement un professeur suppléant, un changement de programme, et, d'une façon générale, il sait faire face à l'imprévu.
		- Il s'adapte difficilement à la nouveauté. Il manifeste de l'anxiété. Il a de la difficulté à aborder une nouvelle tâche. Il est anxieux devant une personne étrangère.
5.	Identification sexuelle	+ L'enfant manifeste des attitudes et des comportements normaux comme garçon ou fille.
		- Il paraît efféminé pour un garçon, ou la fille a une allure de garçon manqué (tomboy). L'enfant fait preuve de timidité ou de curiosité excessive face aux questions sexuelles.
6.	Tension	+ L'enfant réagit avec une tension normale aux exigences de la situation. Il est suffisamment relaxé. Il est calme.
		- Il manifeste une tension excessive (anxiété). Il n'arrive pas à se détendre ou à s'amuser. Il présente des symptômes tels que: crispation musculaire, bégaiement, tics, cauchemars, ongles rongés, hyperactivité, apathie.

D. ADAPTATION AUX CONTRAINTES SOCIALES

1. Assiduité	+ L'enfant est généralement présent aux cours ou ses absences sont motivées.
	- Il présente un haut taux d'absentéisme Il est porté à faire des fugues.
2. Honnêteté	+ L'enfant est honnête et franc.
	- Il ment (excuses). Il manipule (profiteur).
3. Réactions à ses torts	+ L'enfant ressent une culpabilité réelle face à ses torts et/ou délits et désire s'améliorer.
	- Il ne manifeste aucune culpabilité face à ses torts et/ou délits. Il simule une fausse culpabilité.
4. Discipline	+ L'enfant se conforme aux règlements
	- Il est turbulent. Il a besoin de surveillance constante. Il perturbe la classe. Il n'accepte pas l'autorité. Il désobéit, nargue, manipule.
5. Réaction à l'autorité	+ L'enfant collabore avec l'adulte et accepte son autorité.
	- Il est hostile. Il est entêté (ne tient pas compte des réprimandes). Il craint exagérément l'adulte. Il se soumet aveuglément à l'adulte.
6. Respect du bien d'autrui	+ L'enfant a soin de la propriété des autres. Ex.: fournitures scolaires.
	- Il est voleur. Il commet des délits de vandalisme.

7. Respect de l'autre

+ L'enfant a le souci de la bonne entente.
Il a le respect des idées et des valeurs des autres.

- Il fait preuve d'agressivité verbale.
Il est trop ardent à faire valoir ses droits.
Il cherche des boucs émissaires.
Il est bagarreur (agressivité mal dirigée).
Il est cruel, haineux, vengeur.

E. RELATIONS ENFANT - FAMILLE - ECOLE

1. Attitude des parents envers l'école

+ Les parents collaborent sincèrement et positivement.

- Ils collaborent d'une manière plutôt réticente, inquiète, instable.
Ils camouflent la vérité.
Ils ne répondent pas aux invitations de l'école.
Ils prennent pour l'enfant contre l'école.

2. Attitude des parents envers l'enfant

+ Les parents apportent de l'aide à l'enfant.

- Ils font preuve de surprotection ou de rejet.
Ils sont trop exigeants.
Ils sont trop anxieux.
La situation familiale irrégulière affecte l'enfant.

	oui	non
3. Les parents sont-ils au courant des difficultés de l'enfant?	☐	☐
4. Les parents apportent-ils une aide suffisante à l'enfant?	☐	☐

REMARQUES:

Date

Signature de l'informateur

/lg

Appendice - C

Fiche de dépistage à la maternelle

et guide d'utilisation

Services Personnels aux Elèves
Psychologie - Service Social
121, St-Barthélemy sud, Joliette J6E 5N8
Tél.: (514) 759-0971

10

COMMISSIONS SCOLAIRES DE

L'INDUSTRIE ☐ BERTHIER-D'AUTRAIE ☐
CASCADES-L'ACHIGAN ☐ NORD-JOLI ☐

DEPISTAGE EN MATERNELLE

FICHE D'EVALUATION

NOM : _____ ECOLE: _____

NE(E) LE: _____ VILLE: _____

1 AGE AU 30 SEPTEMBRE 1975 — ANS ☐☐ MOIS ☐☐

2 EVALUATION DE L'ENFANT

LANGAGE

	Semaines	Commentaires
2.01 Articulation	☐	
2.02 Construction de phrases	☐	
2.03 Vocabulaire	☐	
2.04 Capacité d'expression, communication (aspect social et affectif).	☐	

SOCIABILITE

2.05 Se mêle-t-il au groupe?	☐	

		Staninas	Commentaires
2.06	Est-il accepté du groupe?	☐	
2.07	Acceptation de la discipline	☐	
	AFFECTIVITE		
2.08	Affectivité	☐	
	ATTITUDES DE BASE		
2.09	Indépendance au travail	☐	
2.10	Persistance au travail	☐	
2.11	Attention, Concentration	☐	
2.12	Mémoire	☐	
2.13	Créativité	☐	

PRE-REQUIS INSTRUMENTAUX

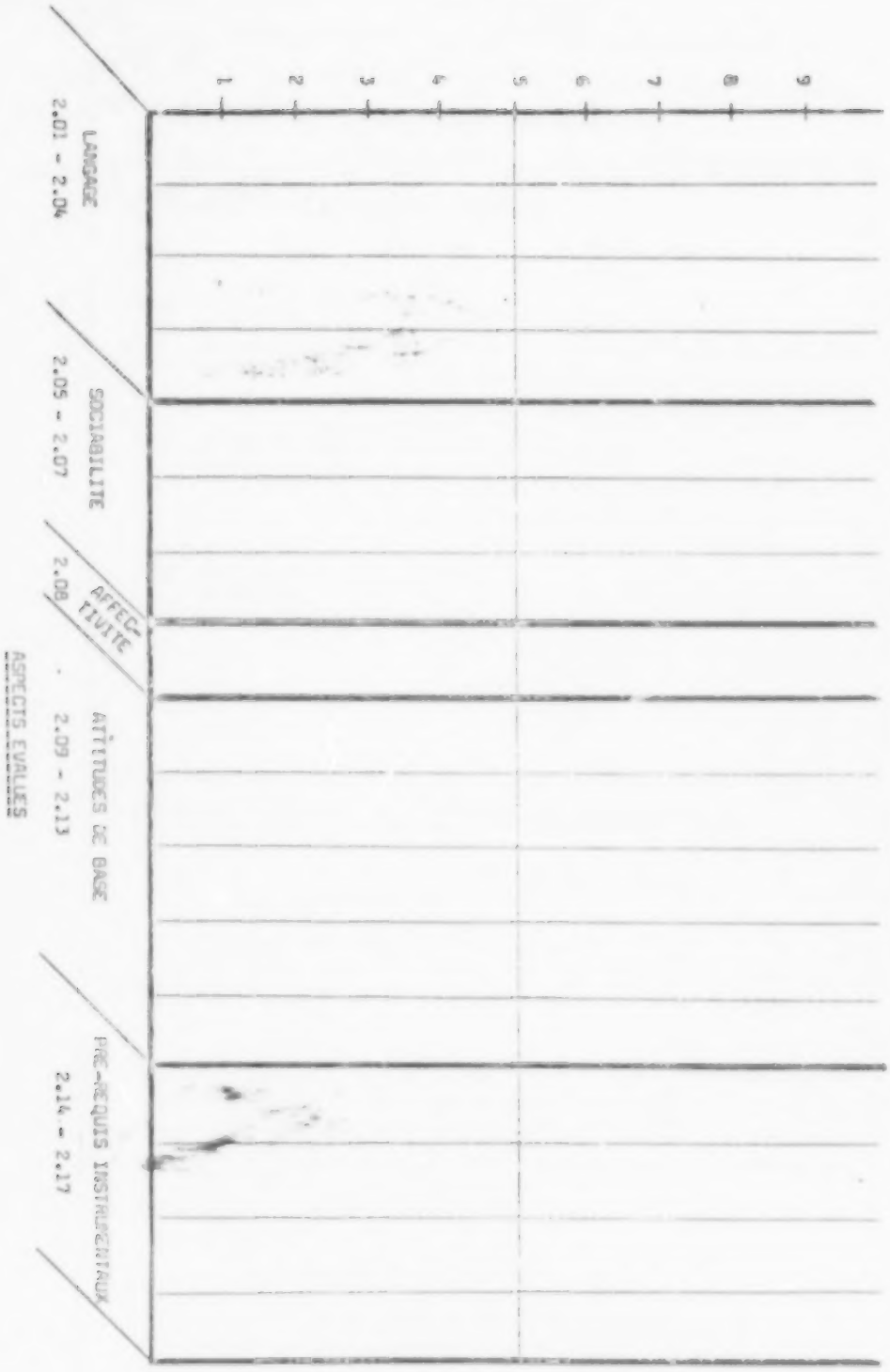
		Stanines	Commentaires
2.14	Contrôle moteur	☐	
2.15	Capacité d'apprentissage pré-lecture	☐	
2.16	Capacité d'apprentissage pré-écriture	☐	
2.17	Capacité d'apprentissage pré-calcul	☐	

TOTAL DES STANINES ☐

3 APPRECIATION DE CERTAINS ASPECTS PHYSIQUES

3.01	Vision	
3.02	Audition	
3.03	Handicaps (préciser)	

STANINES



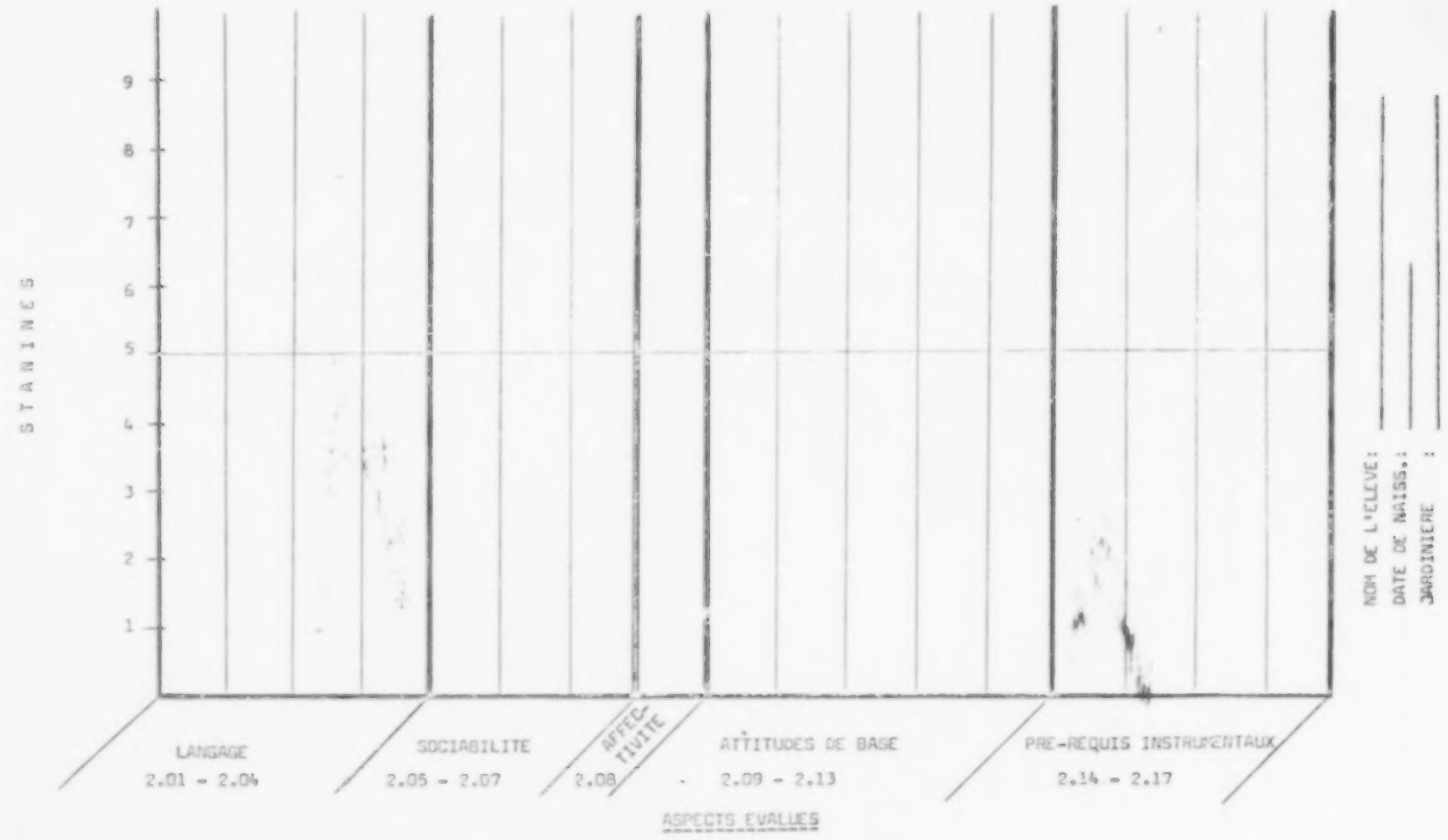
REPARTITION DES STANINES OBTENUS PAR L'ENFANT AUX DIFFERENTS ASPECTS EVALUES

NOM DE L'ELEVE: _____

DATE DE NAISS.: _____

JARDINIERE : _____

REPARTITION DES STANINES OBTENUS PAR L'ENFANT AUX DIFFERENTS ASPECTS EVALUES



NOM : _____ ECOLE: _____

NE(E) LE: _____ VILLE: _____

NOM DE LA JARDINIERE: _____

4 APPRECIATION DES ATTITUDES PARENTALES

		Stanines	Commentaires
4.01	Attitudes des parents envers les professeurs, envers l'école.	☐	
4.02	Attitudes des parents vis-à-vis l'enfant.	☐	
4.03	Informations générales		

5 RENDEMENT DE L'ENFANT A LA BATTERIE PREDICTIVE D'INIZAN

Interdécile:
Prédiction (mois):

Observations particulières recueillies au cours de la passation:

Recommandation selon la Batterie Prédictive:

.../6

6 RYTHME D'EVOLUTION GLOBAL DE L'ENFANT ET, S'IL Y A LIEU, DES ASPECTS PARTICULIERS (préciser):

7 SYNTHESE GENERALE ET RECOMMANDATION (suite à la discussion de cas impliquant la Jardinière, la Direction d'école et le Psychologue):

Jardinière _____

Direction _____

Psychologue _____

Services Personnels aux Elèves
Psychologie - Service Social
121, St-Barthélemy sud, Joliette J6E 5N8
Tél.: (514) 759-0971

COMMISSIONS SCOLAIRES DE

L'INDUSTRIE	☐	BERTHIER-D AUTRAIE	☐
CASCADES-L'ACHIGAN	☐	NORD-JOLI	☐

DEPISTAGE EN MATERNELLE

GUIDE DESCRIPTIF D'EVALUATION DE L'ELEVE AU MOYEN DE L'OBSERVATION

(Adaptation du "Guide descriptif d'évaluation",
de Jean Lalonde, C.S. de Pont-Viau, 1972)

Ce guide descriptif d'évaluation de l'élève au moyen de l'observation vise principalement à fournir aux jardinières, des critères de référence leur permettant d'évaluer les mêmes aspects des élèves en difficulté selon un barème unique.

Ainsi les données fournies par différentes jardinières sont exprimées dans un même langage selon un système uniforme de cotation et peuvent être interprétées de la même manière d'une jardinière à l'autre, d'une école à l'autre.

PRINCIPES GENERAUX DU SYSTEME DE COTATION

Le système de cotation est basé sur la répartition de la courbe normale en 9 stanines. Chaque stanine contient une certaine partie de la courbe. Ainsi, la stanine 9 représente (v.g. figure 1) les élèves se situent parmi les 4% les plus forts et indique une catégorie, une forte intensité positive d'un trait donné de comportement ou de rendement.

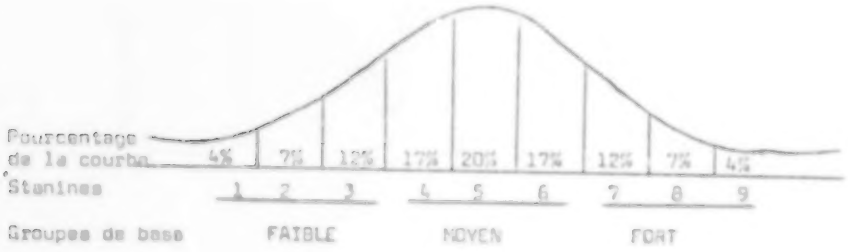


Figure 1. Répartition de la courbe normale en stanines et selon les pourcentages correspondant à chaque stanine.

D'après la répartition des stanines, il existe trois grands groupes de base: Fort, Moyen et Faible. Chaque groupe se subdivise ensuite en trois sous-groupes. Par exemple, le groupe Faible contient les stanines 1 - 2 - 3, le Moyen, les stanines 4 - 5 - 6 et le Fort, les stanines 7 - 8 - 9. La cotation en stanines est utilisée pour l'évaluation de l'intensité des traits de comportement ou de rendement.

Pour mesurer l'intensité de chaque trait et établir un pronostic final de rendement pour chaque enfant, il a fallu construire un guide, une échelle descriptive dont chaque degré d'intensité correspond à un stanine particulier.

L'échelle descriptive tout en tenant compte de chaque stanine respecte les trois groupes de base Fort, Moyen et Faible.

MANIERE PRATIQUE D'UTILISER LE GUIDE OU L'ECHELLE DESCRIPTIVE D'EVALUATION

Le guide ou l'échelle descriptive d'évaluation est divisé en deux parties. La première ne concerne que les traits de comportement ou les niveaux de développement de l'enfant. La deuxième partie s'intéresse uniquement à l'appréciation des attitudes des parents de cet enfant.

A- Traits de comportement ou niveaux de développement

Pour faciliter sa tâche, la jardinière peut procéder par étape dans l'évaluation de l'intensité de chaque trait de comportement.

Tout d'abord, le premier critère de référence est la moyenne de sa classe.

Par rapport à cette moyenne, elle essaie ensuite de situer l'élève dans le groupe des Forts, des Moyens ou des Faibles selon tel aspect particulier.

En dernier lieu, elle subdivise le groupe Faible en vue de déterminer le niveau de faiblesse de l'enfant sur un aspect donné. Il n'est toutefois pas nécessaire, à notre avis, de subdiviser les groupes Fort, Moyen pour les traits de comportement ou les niveaux de développement.

En résumé, pour les traits de comportement, les niveaux de développement, la jardinière situe l'élève soit dans le groupe Fort (Stanine 6 ou lettre A), soit dans le groupe Moyen (Stanine 5 ou lettre B), soit dans le groupe des Faibles. S'il y a lieu, elle subdivise, spécifie ensuite le groupe Faible en indiquant si l'élève présente des difficultés légères (Stanine 3 ou lettre C+), des difficultés assez importantes (Stanine 2 ou lettre C) ou très importantes (Stanine 1 ou lettre C-).

B- Attitudes des parents

A partir des données qu'elle possède, la jardinière essaie d'évaluer la qualité des attitudes parentales, d'abord vis-à-vis de l'école et des professeurs, et ensuite vis-à-vis de l'enfant lui-même.

Les données concernant ce point seront recueillies par le Psychologue au cours d'une entrevue avec la jardinière.

PROCEDURE DE DEPISTAGE

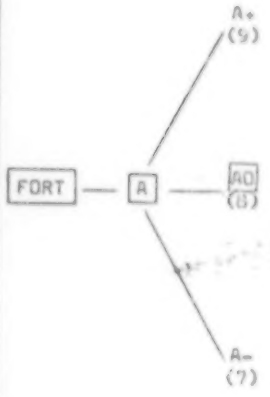
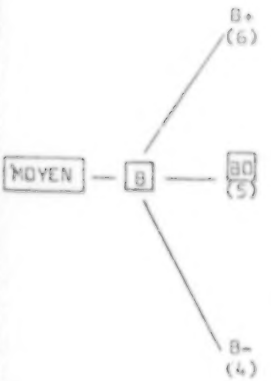
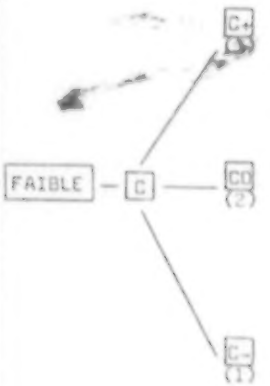
Des feuilles de compilation intitulées "Fiche d'évaluation" sont remises à chaque jardinière. Ces feuilles lui permettent de noter, pour chaque élève en difficulté, les résultats de l'évaluation des traits de comportement ou de rendement.

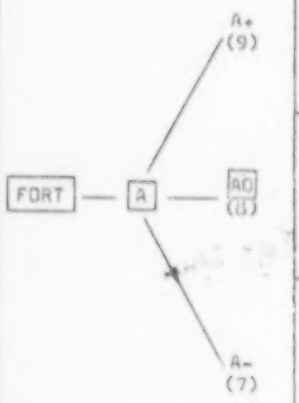
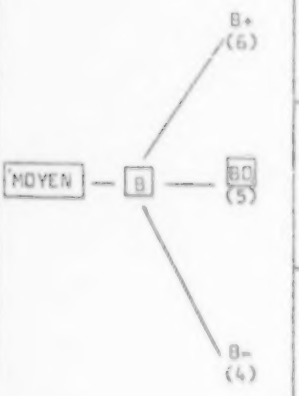
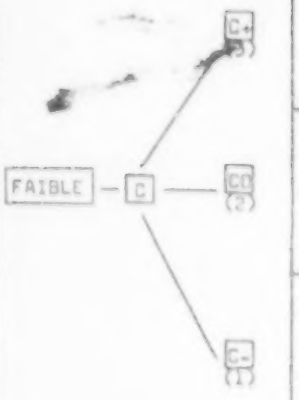
Par la suite, au mois d'Avril, au cours d'une rencontre, la jardinière concernée, le Psychologue et la Direction de l'école essaient à l'aide des données recueillies, d'établir un pronostic final de rendement pour chacun des enfants référés.

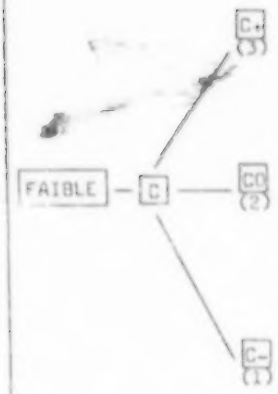
A cette occasion, certains cas litigieux pourraient être retenus pour investigation supplémentaire, préalable à la discussion-synthèse du mois de Mai.

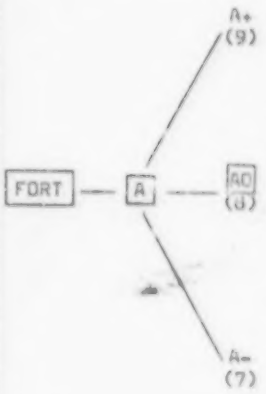
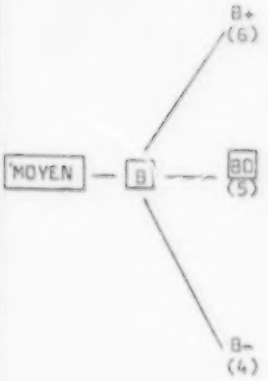
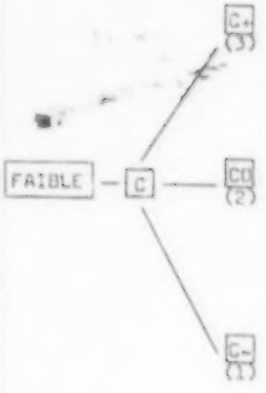
2. EVALUATION DE L'ENFANT

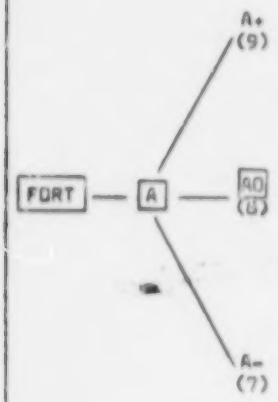
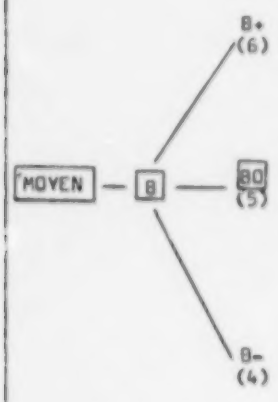
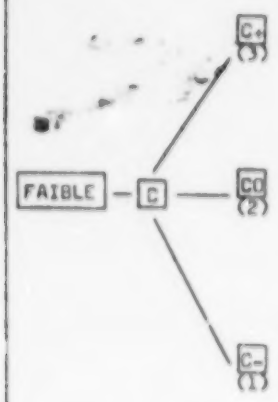
GROUPES DE BASE	DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE		STANINES CORRES-PONDANTS
FORT — A	(facultatif)	A+	9
	(essentiel)	AO	8
	(facultatif)	A-	7
MOYEN — B	(facultatif)	B+	6
	(essentiel)	BO	5
	(facultatif)	B-	4
FAIBLE — C	(essentiel)	C+	3
	(essentiel)	CO	2
	(essentiel)	C-	1

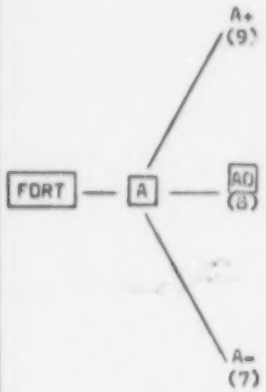
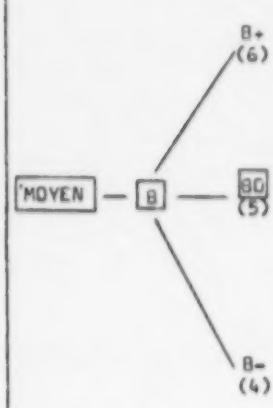
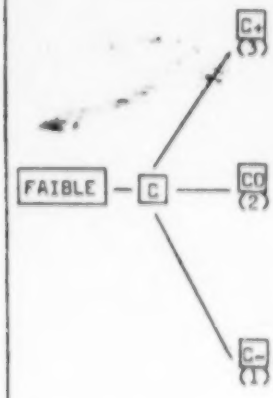
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.01 ARTICULATION DESCRIPTION DES GROUPES
	Avec une facilité vraiment exceptionnelle. Avec une facilité de beaucoup <u>supérieure</u> à la moyenne. Avec une facilité supérieure à la moyenne.
	Moyen, mais dans la partie la plus haute de la moyenne. Articule comme la <u>moyenne</u> des élèves de la maternelle. Moyen, mais dans la partie la plus basse de la moyenne.
	a) Difficultés plutôt légères, ch, r,... en voie de correction (il peut répéter correctement après audition). b) Peu de mots détériorés (noir: moir). a) Difficultés assez importantes d'articulation. b) Nombre assez important de mots détériorés. a) Incompréhensible. b) Gros problème d'articulation. c) Très grand nombre de mots détériorés.

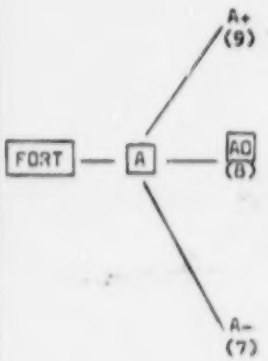
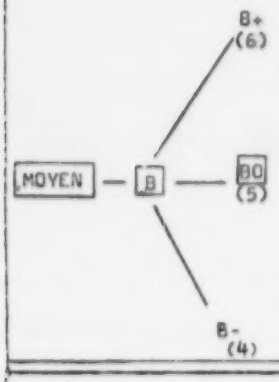
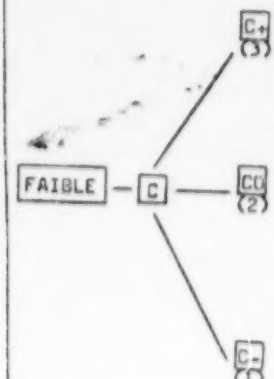
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.02 CONSTRUCTION DE PHRASES DESCRIPTION DES GROUPES
	La complexité, l'organisation de ses phrases sont vraiment supérieures à la moyenne.
	La complexité, l'organisation de ses phrases sont de beaucoup supérieures à la moyenne.
	La complexité, l'organisation de ses phrases sont supérieures à la moyenne.
	Comme la moyenne, mais dans la partie supérieure de la moyenne.
	La complexité, l'organisation de ses phrases se situent au niveau de la moyenne des élèves de la maternelle.
	Comme la moyenne, mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	Les difficultés de construction de ses phrases sont plutôt légères. Quelques omissions de parties de la phrase.
	Les difficultés de construction de ses phrases sont assez importantes. Les omissions, les inversions...sont nombreuses.
	a) Il ne peut dire qu'un mot à la fois. b) Il peut joindre deux mots (papa parti). c) La construction de ses phrases est très atteinte.

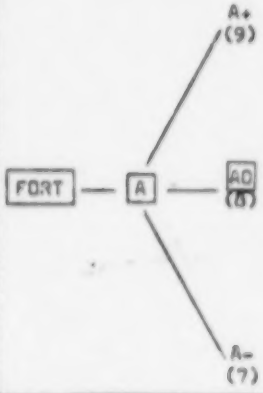
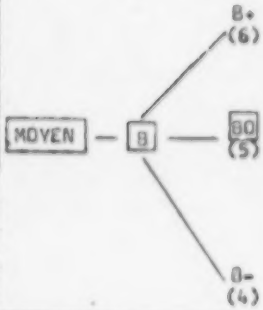
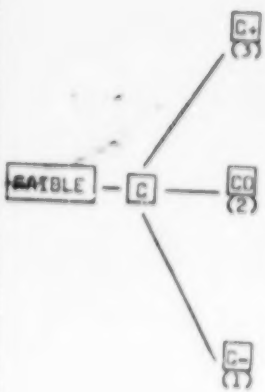
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.03 VOCABULAIRE DESCRIPTION DES GROUPES
FORT — A	L'enfant utilise très facilement les termes précis et souvent des mots non utilisés par les autres enfants du même âge.
MOYEN — B	L'enfant utilise bien, de façon générale, les mots pour nommer les objets de sa vie quotidienne.
	L'enfant a de légères difficultés à nommer correctement les objets familiers. L'enfant a des difficultés assez importantes à nommer correctement les objets familiers. L'enfant a des difficultés très importantes à nommer correctement les objets familiers.

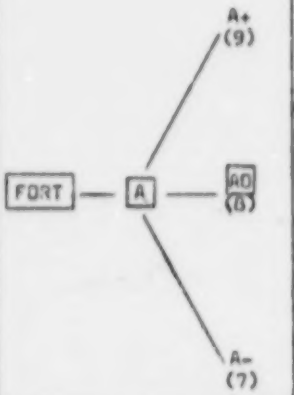
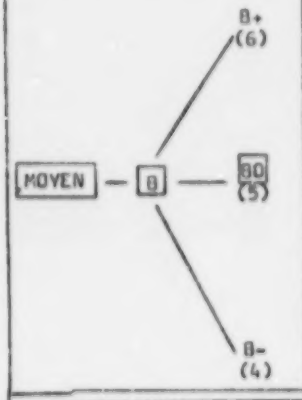
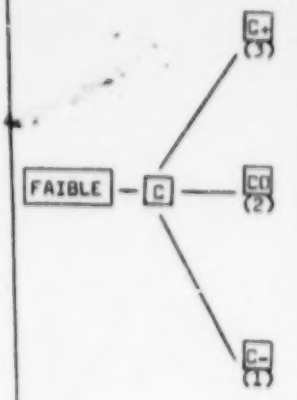
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.04 CAPACITE D'EXPRESSION ET DE COMMUNICATION (ASPECT SOCIAL ET EMOTIF) DESCRIPTION DES GROUPES
	L'enfant s'exprime et communique d'une manière très supérieure à la moyenne. L'enfant s'exprime et communique d'une manière de beaucoup supérieure à la moyenne. L'enfant s'exprime et communique d'une manière supérieure à la moyenne.
	Comme la moyenne, mais dans la partie la plus haute de la moyenne (haute moyenne). L'enfant peut s'exprimer et communiquer comme la moyenne des élèves de la maternelle. Comme la moyenne, mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	a) L'enfant manifeste de la gêne plutôt légère. b) Du bégaiement léger. c) Légère tendance à se replier sur lui-même. d) Légère tendance à trop parler d'une manière plutôt exagérée. a) L'enfant manifeste une gêne assez importante. b) Bégaiement assez important. c) Tendance assez importante à trop parler d'une manière exagérée. a) Grande tendance à se replier sur lui-même. b) Bégaiement grave. c) Incapacité de communiquer avec le professeur. d) Avec les élèves. e) Forte inhibition au niveau de la communication. f) Parle trop presque sans arrêt (maladif).

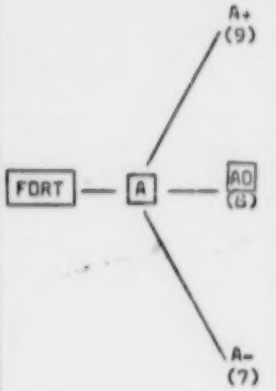
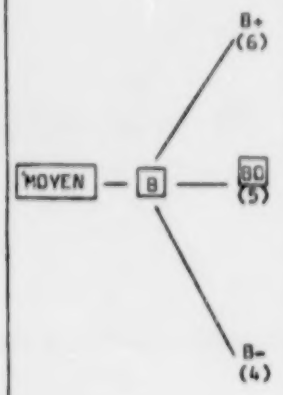
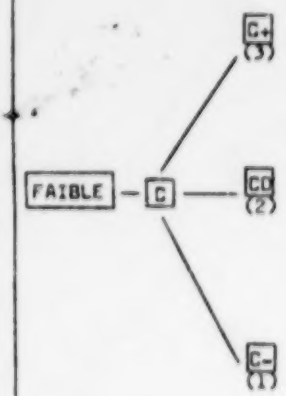
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.05 SE MELE-T-IL AU GROUPE?
	DESCRIPTION DES GROUPES
	Il se mêle aux autres d'une manière très supérieure à la moyenne.
	Il se mêle aux autres d'une manière de beaucoup supérieure à la moyenne.
	Il se mêle aux autres d'une manière supérieure à la moyenne.
	Comme la moyenne, mais dans la partie la plus haute de la moyenne (haute moyenne).
	Il se mêle aux élèves comme la moyenne des élèves de la maternelle.
	Comme la moyenne, mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	a) Il a certaines difficultés plutôt légères à se faire des amis et à les garder. b) Dérange un peu le groupe. c) Se croit un peu persécuté. d) Légère tendance à fuir, à s'isoler. e) Il n'a qu'un ou deux amis.
	a) Il a des difficultés assez importantes à se faire des amis et à les garder. b) Se croit assez persécuté. c) Dérange assez le groupe. d) Tendance assez importante à s'isoler, à fuir.
	a) Forte tendance à fuir la compagnie, à s'isoler. b) Il essaie sans succès de se faire des amis. c) Perturbe beaucoup le groupe. d) Se croit fortement persécuté. e) Ne se croit pas du tout accepté, alors qu'il l'est.

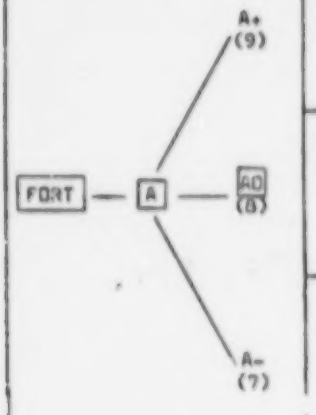
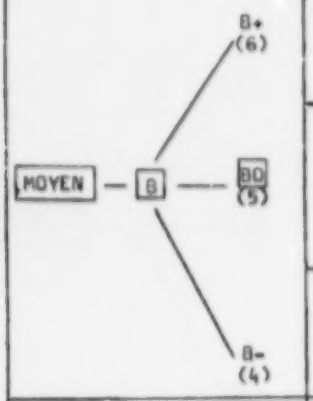
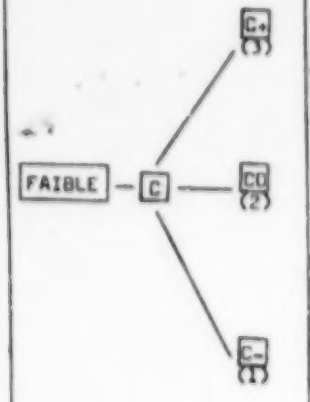
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.06 EST-IL ACCEPTE DU GROUPE?
	DESCRIPTION DES GROUPES
	On se groupe autour de lui et on le recherche d'une manière très supérieure à la moyenne.
	On le recherche et on l'aime d'une manière de beaucoup supérieure à la moyenne.
	On le recherche et on l'aime d'une manière supérieure à la moyenne.
	Comme la moyenne, mais dans la partie la plus haute de la moyenne (haute moyenne).
	Il est accepté comme la moyenne des enfants de la maternelle.
	Comme la moyenne mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	a) Légère difficulté à l'endurer, à le tolérer dans le groupe. b) On l'accepte dans le groupe avec de légères difficultés. c) Légère tendance à le fuir, à l'éviter, à le rejeter (saleté, maladresse, autoritarisme, incapacité).
	a) Difficultés assez importantes à l'endurer, à le tolérer dans le groupe. b) On l'accepte dans le groupe avec d'assez importantes difficultés. c) Tendances assez importantes à le fuir, à l'éviter, à le repousser.
	a) Fortes tendances à le fuir, à l'éviter. b) Fortes tendances à l'ignorer. c) On le tolère, on l'endure avec de grandes difficultés. d) On ne le tolère pas du tout; on le rejette.

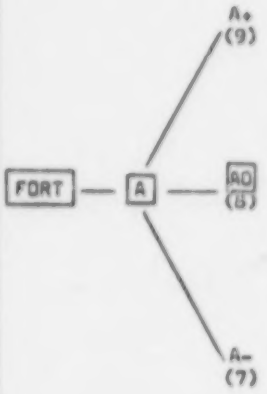
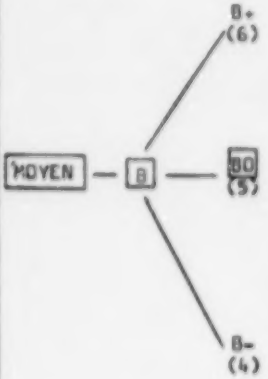
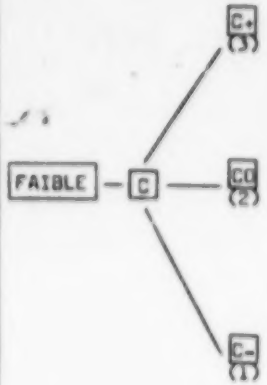
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.07 ACCEPTATION DE LA DISCIPLINE DESCRIPTION DES GROUPES
	Accepte la discipline d'une manière assimilée très supérieure à la moyenne. Accepte la discipline d'une manière assimilée de beaucoup supérieure à la moyenne (pas par peur). Accepte la discipline d'une manière assimilée supérieure à la moyenne (pas par peur).
	Comme la moyenne, mais dans la partie supérieure de la moyenne (haute moyenne). Acceptation de la discipline comme la moyenne des élèves. Comme la moyenne, mais dans la partie inférieure de la moyenne (basse moyenne).
	a) Légère tendance à désobéir, à s'opposer. b) Légère tendance à narguer. c) Légère tendance à manipuler. d) Légère tendance à obéir de peur. e) Légère tendance à passer à côté de ce qui est demandé. f) Légère tendance à ne pas accepter l'autorité et à réagir lorsqu'on lui demande quelque chose. a) Assez forte tendance à désobéir. b) Assez forte tendance à narguer. c) Assez forte tendance à manipuler. d) Assez forte tendance à obéir de peur. e) Assez forte tendance à passer à côté de ce qui est demandé. f) Tendances assez fortes, à ne pas accepter l'autorité et à réagir lorsqu'on lui demande quelque chose. a) Très forte tendance à désobéir, à s'opposer. b) Très forte tendance à narguer. c) Très forte tendance à manipuler. d) Très forte tendance à passer à côté de ce qui est demandé. f) N'accepte pas l'autorité, et réagit dès qu'on lui demande quelque chose.

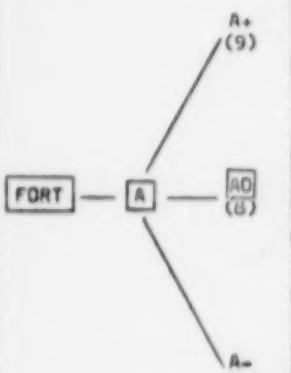
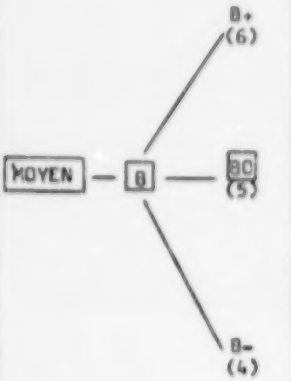
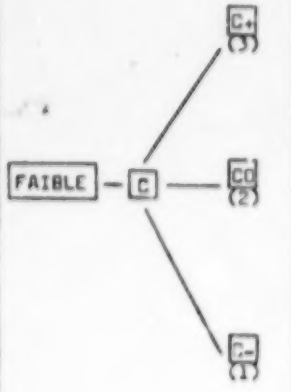
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.00 AFFECTIVITE DESCRIPTION DES GROUPES
	a) Exceptionnellement plus vieux que la moyenne de la classe. b) Indépendance, sécurité, maturité, d'une manière vraiment exceptionnelle.
	a) De beaucoup plus vieux que la moyenne de la classe. b) Indépendance, sécurité, maturité de beaucoup supérieures à la moyenne.
	a) Un peu plus vieux que la moyenne des élèves. b) Indépendance, sécurité, maturité, supérieures à la moyenne.
	Enfant indépendant, sécure, mature comme la moyenne mais dans la partie la plus haute de la moyenne (haute moyenne).
	Enfant indépendant, sécure, mature, stable comme la moyenne de la classe.
	Enfant indépendant, sécure et mature comme la moyenne mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	a) Tendances légères à se montrer "bébé". b) Instabilité assez légère dans son humeur dans son travail. c) Tendances légères à se montrer agressif, à manipuler, à employer le chantage. d) Insécurité légère, difficultés légères à relaxer. e) Tendances légères à utiliser des mots "bébé", sans difficulté d'articulation.
	a) Tendances assez fortes à se montrer "bébé" b) Assez forte instabilité dans son humeur, dans son travail. c) Tendances assez fortes à se montrer agressif, à manipuler, à employer le chantage. d) Assez forte insécurité, difficultés assez importantes à relaxer. e) Tendances importantes à utiliser des mots "bébé" sans difficulté d'articulation.
	a) Très "bébé". b) Très instable dans son humeur, dans son travail. c) Très insécure, toujours tendu. d) Très agressif. e) Forte tendance à la manipulation, au chantage. f) Tendances très importantes à utiliser des mots "bébé" sans difficulté d'articulation.

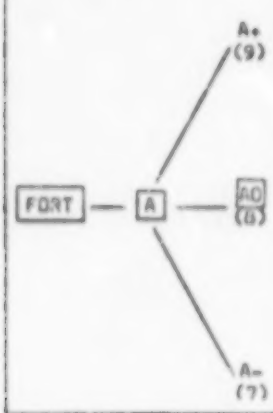
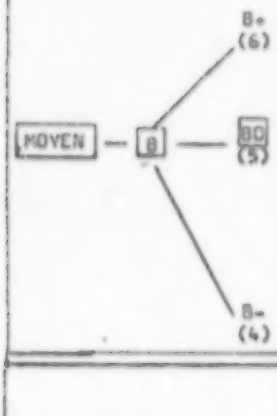
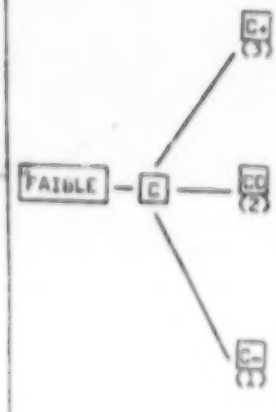
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.09 INDEPENDANCE AU TRAVAIL DESCRIPTION DES GROUPES
	Se débrouille bien seul, d'une manière exceptionnellement bien.
	Se débrouille bien seul, mais d'une manière de beaucoup supérieure à la moyenne.
	Se débrouille bien seul, mais d'une manière supérieure à la moyenne.
	Se débrouille comme la moyenne, mais dans la partie la plus haute de la moyenne (haute moyenne).
	Se débrouille comme la moyenne des enfants de la maternelle.
	Se débrouille comme la moyenne, mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	a) Faible tendance à rechercher de l'approbation et de l'aide. b) Pour travailler, besoin assez léger d'aide et de support.
	a) Assez forte tendance à rechercher de l'approbation et de l'aide. b) Pour travailler, besoin assez important d'aide et de support.
	a) Très forte tendance à rechercher de l'approbation et de l'aide. b) Ne peut travailler sans aide et sans support. c) Même avec aide, il ne réussit pas alors qu'il serait capable.

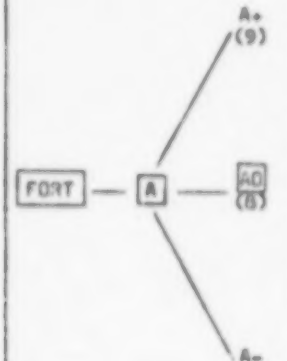
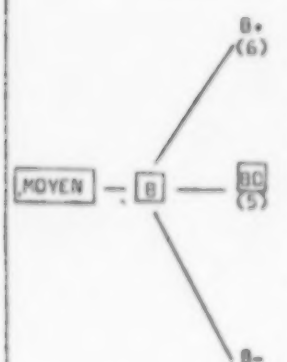
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.10 PERSISTANCE AU TRAVAIL DESCRIPTION DES GROUPES
	Persiste d'une manière exceptionnellement supérieure.
	Persiste d'une manière de beaucoup <u>supérieure</u> à la moyenne.
	Persiste d'une manière supérieure à la moyenne.
	Persistance comme la moyenne, mais dans la partie la plus haute de la moyenne (haute moyenne).
	Persistance <u>moyenne</u> pour la maternelle.
	Persistance comme la moyenne, mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	Légère tendance à céder, à abandonner.
	Tendances assez importantes à céder, à abandonner.
	Fortes tendances à céder, à abandonner; il cède dès le premier obstacle.

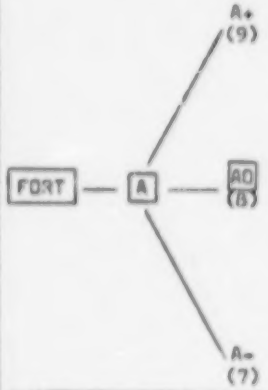
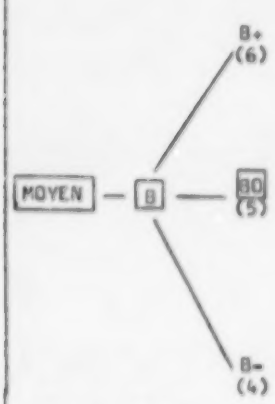
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.11 ATTENTION, CONCENTRATION DESCRIPTION DES GROUPES
	Concentration, attention soutenues d'une manière vraiment exceptionnelle. Concentration, attention soutenues d'une manière de beaucoup supérieures à la moyenne. Concentration, attention soutenues d'une manière supérieure à la moyenne.
	Attention moyenne, mais dans la partie la plus haute de la moyenne (haute moyenne). Attention moyenne pour la maternelle. Attention moyenne, mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	a) Enclin d'une manière assez légère aux distractions. b) Légèrement instable. c) Attention, concentration d'une durée légèrement faible. d) Enclin d'une manière assez légère à exécuter son travail, après avoir écouté plus ou moins les directives. a) Enclin d'une manière assez importante aux distractions. b) Instabilité assez importante. c) Attention et concentration d'une durée assez faible. d) Enclin d'une manière assez importante à exécuter son travail, après avoir écouté plus ou moins les directives. a) Il est très distrait. b) Il est très instable. c) Attention et concentration d'une très courte durée. d) Exécute son travail sans écouter réellement les directives.

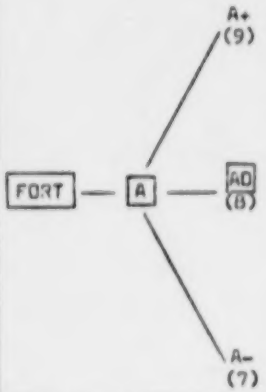
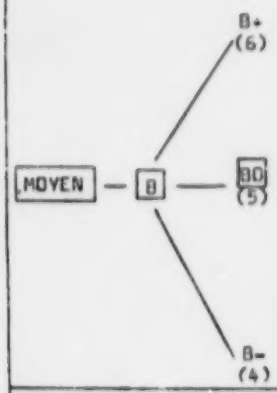
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.12 MEMOIRE DESCRIPTION DES GROUPES
	Mémorise d'une manière **vraiment exceptionnelle.** Mémorise d'une manière de beaucoup <u>supérieure</u> à la moyenne. Mémorise d'une manière supérieure à la moyenne.
	Mémorise comme la moyenne mais dans la partie la plus haute de la moyenne (haute moyenne). Mémorise comme la <u>moyenne</u> des enfants de la maternelle. Mémorise comme la moyenne, mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	Mémorise avec des difficultés plutôt légères. Mémorise avec des difficultés assez importantes. Mémorise avec de très grandes difficultés.

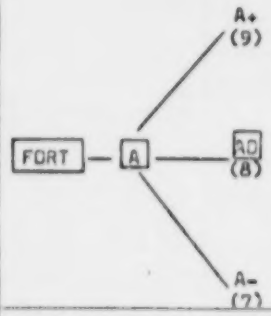
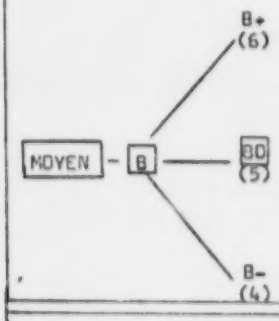
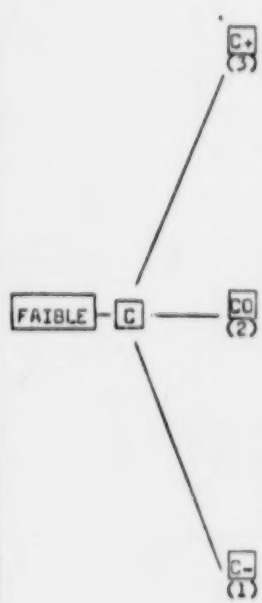
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.13 CREATIVITE DESCRIPTION DES GROUPES
	D'une manière vraiment exceptionnelle, l'enfant manifeste des tendances à se montrer curieux, débrouillard, à poser des questions pertinentes, à chercher diverses solutions à un problème donné.
	D'une manière de beaucoup supérieure à la moyenne, l'enfant manifeste des tendances à se montrer curieux, débrouillard, à poser des questions pertinentes, à chercher diverses solutions à un problème donné.
	D'une manière supérieure à la moyenne, l'enfant manifeste des tendances à se montrer curieux, débrouillard, à poser des questions pertinentes, à chercher diverses solutions à un problème donné.
	Comme la moyenne, mais dans la partie la plus haute de la moyenne (haute moyenne).
	Comme la moyenne des élèves, l'enfant manifeste des tendances à se montrer curieux, débrouillard, à poser des questions pertinentes, à chercher diverses solutions à un problème donné.
	Comme la moyenne, mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	a) L'enfant manifeste de faibles tendances à se montrer curieux, débrouillard, à poser des questions pertinentes, à chercher diverses solutions à un problème donné. b) Il a de légères tendances à copier et à imiter les autres.
	a) L'enfant manifeste des tendances particulièrement faibles à se montrer curieux, débrouillard, à poser des questions pertinentes, à chercher diverses solutions à un problème donné. b) Il copie et imite les autres d'une manière assez exagérée.
	a) L'enfant manifeste aucune tendance à se montrer curieux, débrouillard, à poser des questions pertinentes, à chercher diverses solutions à un problème donné. b) Copie et imite les autres d'une manière très exagérée.

DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.14 CONTROLE MOTEUR DESCRIPTION DES GROUPES
	Souplesse, agilité, précision des mouvements d'une manière vraiment exceptionnelle au plan de la maturité physique.
	Souplesse, agilité, précision des mouvements d'une manière de beaucoup supérieure à la moyenne.
	Souplesse, agilité, précision des mouvements d'une manière supérieure à la moyenne.
	Comme la moyenne, mais dans la partie la plus haute de la moyenne (haute moyenne).
	Equilibre et contrôle moteur global, comme la moyenne.
	Comme la moyenne mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	a) Légères difficultés d'équilibre (marcher, sauter, descendre les escaliers). b) Légères difficultés à lancer et attraper une balle (petite). c) Légères tendances à échapper facilement les objets. d) Légères difficultés à manipuler le matériel. (gaucherie). e) Légères difficultés motrices.
	a) Difficultés assez importantes d'équilibre. b) Difficultés assez importantes à attraper une balle (petite). c) Tendances assez importantes à échapper facilement les objets. d) Difficultés assez importantes à manipuler le matériel (gaucherie). e) Difficultés motrices assez importantes.
	a) Importantes difficultés d'équilibre. b) Importantes difficultés à attraper une balle (petite). c) Fortes tendances à échapper facilement les objets (gaucherie). d) Difficultés importantes à manipuler le matériel (gaucherie). e) Descend les escaliers, marche par marche avec ou sans support.

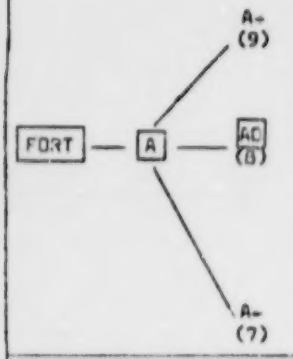
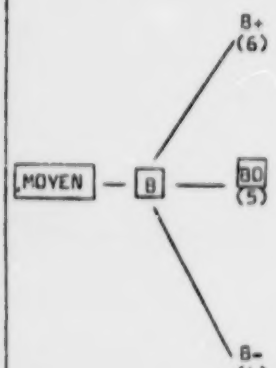
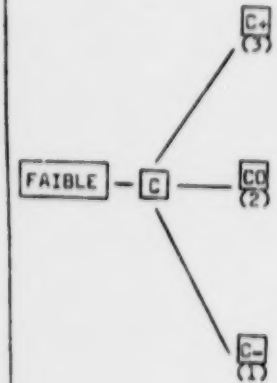
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.15 CAPACITE D'APPRENTISSAGE (PRE-LECTURE) DESCRIPTION DES GROUPES
	L'enfant réussit d'une manière vraiment exceptionnelle. L'enfant réussit d'une manière de beaucoup supérieure à la moyenne. L'enfant réussit d'une manière supérieure à la moyenne.
	L'enfant réussit aux activités de pré-lecture comme la moyenne, mais dans la partie la plus haute de la moyenne. L'enfant réussit les activités de pré-lecture comme la moyenne des élèves. L'enfant réussit aux activités de pré-lecture comme la moyenne mais dans la partie la plus basse de la moyenne.
FAIBLE — C C+ (3) La difficulté de l'enfant à exécuter ces actions est jugée légère. CO (2) Sa difficulté est assez importante. C- (1) Sa difficulté est très importante.	a) Discriminer entre plusieurs formes, celle représentée dans la marge. b) Retracer parmi des figures identiques, d'orientation différente, celle représentée dans la marge. c) Distinguer en indiquant de façon concrète, le haut, le bas, la gauche, la droite, près, loin, dedans, dehors, avant, arrière. d) Comprendre les notions simples de temps tels: avant, après commencement, fin hier, demain, aujourd'hui avant-midi, après midi matin, soir e) Comprendre et reproduire un rythme présenté, visuel ou auditif (l'enfant devant comprendre le départ, la fin, l'intervalle, la longueur, etc...). f) Prononcer des mots voisins tels: pois - bois vous - fou g) Exécuter une consigne commendant trois actions dans un ordre donné. h) Placer dans un ordre logique ou en partant par la gauche, une série d'images.

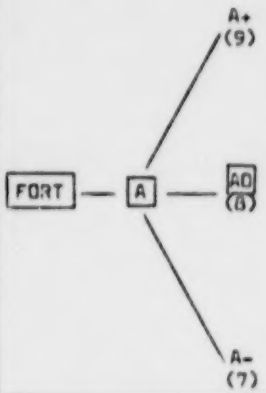
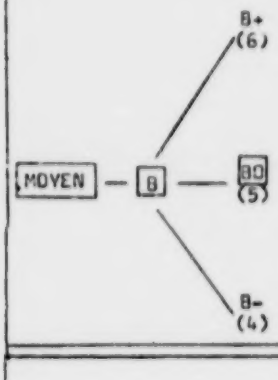
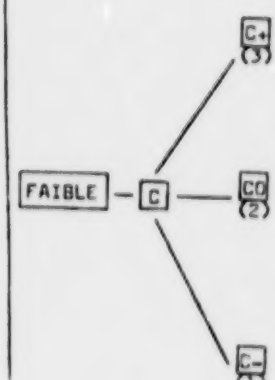
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.16 CAPACITE D'APPRENTISSAGE (PRE-ECRITURE) DESCRIPTION DES GROUPES
	L'enfant réussit d'une manière vraiment exceptionnelle. L'enfant réussit d'une manière de beaucoup <u>supérieure</u> à la moyenne. L'enfant réussit d'une manière supérieure à la moyenne.
	L'enfant réussit aux activités de pré-écriture comme la moyenne, mais dans la partie la plus haute de la moyenne. L'enfant réussit les activités de pré-écriture comme la <u>moyenne</u> des élèves. L'enfant réussit aux activités de pré-écriture comme la moyenne mais dans la partie la plus basse de la moyenne.
FAIBLE C C+ (3) La difficulté de l'enfant à exécuter ces actions est jugée légère. CO (2) Sa difficulté est assez importante. C- (1) Sa difficulté est très importante.	a) Tracer les lignes de ses dessins (lignes manquent légèrement de fermeté, un peu tremblées, pâse légèrement trop sur son crayon). b) Contrôler et diriger ses lignes. c) Exécuter des travaux manuels exigeant de la précision. d) Reproduire des formes géométriques et exécuter des dessins. e) Avoir une perception globale (concrète) de la gauche et de la droite. f) Placer une série d'images de gauche à droite en vue de former une histoire cohérente. g) Comprendre et reproduire un rythme présenté, visuel ou auditif (l'enfant devant comprendre le départ, la fin, l'intervalle, la longueur, etc...) h) Indépendance segmentaire: Absence de syncinésies. Capacité de faire un mouvement d'une main sans que l'autre soit crispée ou reproduise un geste semblable.

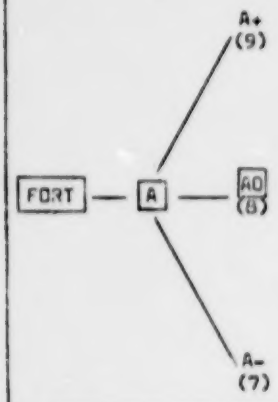
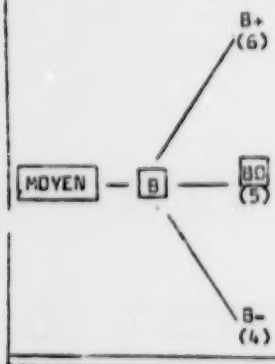
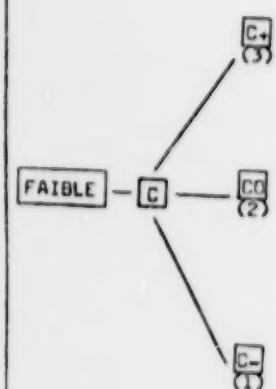
DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.17 CAPACITE D'APPRENTISSAGE (PRE-CALCUL) DESCRIPTION DES GROUPES
	L'enfant réussit d'une **manière vraiment exceptionnelle.** L'enfant réussit d'une manière de beaucoup supérieure à la moyenne. L'enfant réussit d'une manière supérieure à la moyenne.
	L'enfant réussit aux activités de pré-calcul comme la moyenne, mais dans la partie la plus haute de la moyenne. L'enfant réussit les activités de pré-calcul comme la moyenne des élèves. L'enfant réussit aux activités de pré-calcul comme la moyenne mais dans la partie la plus basse de la moyenne.
FAIBLE — C C+ (3) La difficulté de l'enfant à exécuter ces actions est jugée légère. CD (2) Sa difficulté est assez importante. CP (1) Sa difficulté est très importante.	a) Placer par ordre de grandeur ou de grosseur. b) Distinguer à l'aide d'objets ou d'images, plus, moins, pareil, le plus, le moins, le milieu. c) Reconnaître et discriminer les couleurs et les formes. d) Classifier des objets selon 1 critère ou 2. e) Distinguer de façon concrète des concepts tels: large, gros, petit, mince, épais, long, beaucoup, un peu, un peu plus, autant, trop, plus, moins, enlever, ajouter f) Faire des équivalences et des ressemblances (à partir de la théorie des ensembles). Ex: Ensembles équivalents (N égaux). Ensembles non-équivalents (N inégaux). Figure comprise dans un des deux ensembles.

DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	4.01 ATTITUDE DES PARENTS ENVERS LES PROFESSEURS, ENVERS L'ECOLE DESCRIPTION DES GROUPES
	Collaboration positive, sincère, d'une manière vraiment exceptionnelle. Collaboration positive, sincère de beaucoup supérieure à la moyenne. Collaboration positive, sincère, supérieure à la moyenne.
	Comme la moyenne des parents, mais dans la partie la plus haute de la moyenne (haute moyenne). Collaborent bien et d'une manière positive comme la moyenne des parents. Comme la moyenne des parents, mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	Légère tendance à: a) Collaborer d'une manière plutôt réticente, inquiète, instable; léger manque de confiance envers l'école, le professeur. b) Camoufler la vérité sans raison valable. c) Prendre pour l'enfant contre l'école. d) Chercher la bête noire. e) Se prendre pour les seuls possesseurs de la vérité. f) Répondre plus ou moins aux invitations de l'école. Tendances assez importantes à: a) Collaborer d'une manière plutôt réticente, inquiète, instable; à manquer de confiance envers l'école, le professeur. b) Camoufler la vérité sans raison valable. c) Chercher la bête noire. d) Prendre pour l'enfant contre l'école. e) Se prendre pour les seuls possesseurs de la vérité. f) Ne pas répondre aux invitations de l'école. Fortes tendances à: a) Collaborer d'une manière plutôt réticente, inquiète, instable; à manquer de confiance envers l'école, le professeur. b) Camoufler la vérité sans raison valable. c) Chercher la bête noire. d) Prendre pour l'enfant contre l'école. e) Ils ont toujours raison. f) Ne pas répondre aux invitations répétées de l'école, du professeur.

DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	4.02 ATTITUDE DES PARENTS VIS-A-VIS L'ENFANT
	DESCRIPTION DES GROUPES
FORT – A – A+ (9)	D'une manière vraiment exceptionnelle.
FORT – A – AO (8)	D'une manière de beaucoup supérieure à la moyenne.
FORT – A – A- (7)	D'une manière supérieure à la moyenne (dialogue...)
MOYEN – B – B+ (6)	Comme la moyenne mais dans la partie la plus haute de la moyenne.
MOYEN – B – BO (5)	Les attitudes des parents envers leur enfant semblent apparemment normales mais plutôt comme la moyenne des parents.
MOYEN – B – B- (4)	Comme la moyenne mais dans la partie la plus basse de la moyenne.
FAIBLE – C – C+ (3)	a) Légère surprotection de l'enfant. b) Parents trop exigeants pour l'enfant mais légèrement. c) Parents trop anxieux, mais légèrement. d) Difficultés légères de communication parents-enfant. e) L'enfant subit un rejet plutôt léger des parents. f) Certaines comparaisons assez légères aux autres enfants: mésentente familiale légère devant l'enfant. g) Situation familiale irrégulière, qui dans le cas présent semble affecter légèrement l'enfant.
FAIBLE – C – CO (2)	a) Assez importante surprotection de l'enfant. b) Parents trop exigeants pour l'enfant d'une manière assez importante. c) Parents trop anxieux, d'une manière assez importante. d) Difficultés assez importantes de communication parents-enfant. e) L'enfant subit un certain rejet assez important. f) Assez forte comparaison avec d'autres enfants; mésentente familiale assez importante devant l'enfant. g) Situation familiale irrégulière qui dans le cas présent semble affecter l'enfant d'une manière assez importante.
FAIBLE – C – C- (1)	a) Importante surprotection de l'enfant. b) Parents de beaucoup trop exigeants pour l'enfant (succès à tout prix...). c) Parents de beaucoup trop anxieux. d) Absence de communication ou très mauvaise communication parents-enfant. e) Enfant rejeté complètement. f) Très forte comparaison avec d'autres enfants, forte mésentente familiale devant l'enfant. g) Situation familiale irrégulière qui dans le cas présent semble affecter l'enfant d'une manière assez importante. h) Parents acceptent, encouragent vol, mauvais coups.

DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.07 ACCEPTATION DE LA DISCIPLINE DESCRIPTION DES GROUPES
	Accepte la discipline d'une manière assimilée, très supérieure à la moyenne. Accepte la discipline d'une manière assimilée, de beaucoup supérieure à la moyenne (pas par peur). Accepte la discipline d'une manière assimilée, supérieure à la moyenne (pas par peur).
	Comme la moyenne, mais dans la partie supérieure de la moyenne (haute moyenne). Acceptation de la discipline comme la moyenne des élèves. Comme la moyenne, mais dans la partie inférieure de la moyenne (basse moyenne).
	a) Légère tendance à désobéir, à s'opposer. b) Légère tendance à narguer. c) Légère tendance à manipuler. d) Légère tendance à obéir de peur. e) Légère tendance à passer à côté de ce qui est demandé. f) Légère tendance à ne pas accepter l'autorité et à réagir lorsqu'on lui demande quelque chose. a) Assez forte tendance à désobéir. b) Assez forte tendance à narguer. c) Assez forte tendance à manipuler. d) Assez forte tendance à obéir de peur. e) Assez forte tendance à passer à côté de ce qui est demandé. f) Tendances assez fortes, à ne pas accepter l'autorité et à réagir lorsqu'on lui demande quelque chose. a) Très forte tendance à désobéir, à s'opposer. b) Très forte tendance à narguer. c) Très forte tendance à manipuler. d) Très forte tendance à passer à côté de ce qui est demandé. f) N'accepte pas l'autorité, et réagit dès qu'on lui demande quelque chose.

DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.08 AFFECTIVITE DESCRIPTION DES GROUPES
	a) Exceptionnellement plus vieux que la moyenne de la classe. b) Indépendance, sécurité, maturité, d'une manière vraiment exceptionnelle.
	a) De beaucoup plus vieux que la moyenne de la classe. b) Indépendance, sécurité, maturité de beaucoup supérieures à la moyenne.
	a) Un peu plus vieux que la moyenne des élèves. b) Indépendance, sécurité, maturité, supérieures à la moyenne.
	Enfant indépendant, sécure, mature comme la moyenne mais dans la partie la plus haute de la moyenne (haute moyenne).
	Enfant indépendant, sécure, mature, stable comme la moyenne de la classe.
	Enfant indépendant, sécure et mature comme la moyenne mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	a) Tendances légères à se montrer "bébé". b) Instabilité assez légère dans son humeur, dans son travail. c) Tendances légères à se montrer agressif, à manipuler, à employer le chantage. d) Insécurité légère, difficultés légères à relaxer. e) Tendances légères à utiliser des mots "bébé", sans difficulté d'articulation.
	a) Tendances assez fortes à se montrer "bébé" b) Assez forte instabilité dans son humeur, dans son travail. c) Tendances assez fortes à se montrer agressif, à manipuler, à employer le chantage. d) Assez forte insécurité, difficultés assez importantes à relaxer. e) Tendances importantes à utiliser des mots "bébés" sans difficulté d'articulation.
	a) Très "bébé". b) Très instable dans son humeur, dans son travail. c) Très insécure, toujours tendu. d) Très agressif. e) Forte tendance à la manipulation, au chantage. f) Tendances très importantes à utiliser des mots "bébés" sans difficulté d'articulation.

DIFFERENCIATION DES GROUPES DE BASE	2.14 CONTROLE MOTEUR DESCRIPTION DES GROUPES
	Souplesse, agilité, précision des mouvements d'une manière vraiment exceptionnelle au plan de la maturité physique.
	Souplesse, agilité, précision des mouvements d'une manière de beaucoup supérieure à la moyenne.
	Souplesse, agilité, précision des mouvements d'une manière supérieure à la moyenne.
	Comme la moyenne, mais dans la partie la plus haute de la moyenne (haute moyenne).
	Equilibre et contrôle moteur global, comme la moyenne.
	Comme la moyenne mais dans la partie la plus basse de la moyenne (basse moyenne).
	a) Légères difficultés d'équilibre (marcher, sauter, descendre les escaliers). b) Légères difficultés à lancer et attraper une balle (petite). c) Légères tendances à échapper facilement les objets. d) Légères difficultés à manipuler le matériel. (gaucherie). e) Légères difficultés motrices.
	a) Difficultés assez importantes d'équilibre. b) Difficultés assez importantes à attraper une balle (petite). c) Tendances assez importantes à échapper facilement les objets. d) Difficultés assez importantes à manipuler le matériel (gaucherie). e) Difficultés motrices assez importantes.
	a) Importantes difficultés d'équilibre. b) Importantes difficultés à attraper une balle (petite). c) Fortes tendances à échapper facilement les objets (gaucherie). d) Difficultés importantes à manipuler le matériel (gaucherie). e) Descend les escaliers, marche par marche avec ou sans support.

Appendice D

Questionnaire d'attitudes de l'enseignant

QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES

DE L'ENSEIGNANT

DIRECTIVES

Le présent questionnaire est constitué de 89 énoncés permettant de faire l'inventaire des attitudes des professeurs face à l'école, à leur profession, aux enfants en difficulté et au rôle des parents. Il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse. Il vous est demandé de répondre franchement et spontanément en nous donnant votre sentiment personnel à chaque énoncé.

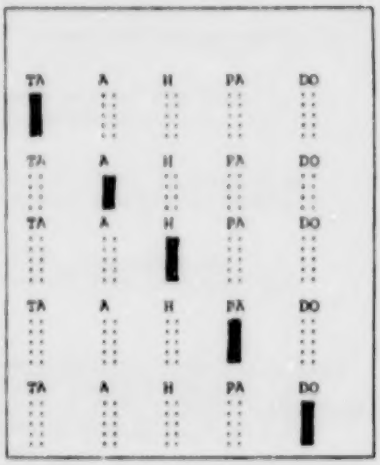
Si vous êtes TOUT A FAIT D'ACCORD, noircissez le rectangle coiffé des lettres "TA",.....

Si vous êtes simplement D'ACCORD, noircissez le rectangle coiffé de la lettre "A" .....

Si vous HESITEZ, noircissez le rectangle coiffé de la lettre "H" .....

Si vous n'êtes PAS D'ACCORD, noircissez le rectangle que coiffent les lettres "PA" .....

Si vous êtes d'un AVIS DIAMETRALEMENT OPPOSE, noircissez le rectangle que coiffent les lettres "DO" .....



Songez plutôt à la règle qu'à l'exception ou au cas d'espèce. Bien qu'il n'y ait pas de temps prescrit, tâchez de travailler le plus rapidement possible.

PRIERE DE REPONDRE A TOUS LES ARTICLES SANS EXCEPTION.

N.B. Les spécialistes n'ont pas répondre au questionnaire.

TA- Tout à fait d'accord
A- D'accord
H- Hésitant ou incertain
PA- Pas d'accord
Da- Diamétralement opposé

---

1. J'enseigne au premier cycle (noircir la 1ère case; TA)
   J'enseigne au second cycle (noircir la 2e case; A)
   J'enseigne dans une classe spéciale (noircir la 3e case; H)

2. L'école actuelle correspond bien à mes valeurs et aspirations pédagogiques.

3. J'aime l'enseignement à cause de la diversité de sa tâche.

4. Je suis souvent coincé(e) entre les besoins des enfants et les exigences extérieures telles celle du programme à couvrir.

5. Les professeurs au régulier ne sont pas habiletes à travailler avec des enfants en difficulté.

6. Je ne risque pas du me tromper en disant que les enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation éprouvent des tracas familiaux.

7. Je suis stressé(e) par mon travail.

8. Les parents devraient motiver davantage leurs enfants.

9. L'école est encore trop axée sur la performance et non sur le plaisir d'apprendre.

10. J'aimerais avoir un mot plus important à dire au sujet du classement de mes élèves.

11. Si j'en avais la possibilité je quitterais l'enseignement dès demain.

12. Je réfère un enfant surtout parce que je n'ai pas le temps de m'en occuper.

13. Un enfant apprend mal lorsqu'il vit un sentiment d'infériorité ou lorsqu'il a peur du ridicule.

14. L'élève n'a pas à se prononcer sur le choix de son professeur ou de son groupe-classe.

15. J'ai tendance à avoir des brûlements d'estomac.

16. Les parents devraient avoir leur mot à dire en ce qui concerne les méthodes d'enseignement.

17. Les programmes scolaires actuels permettent facilement le travail en équipe.

18. J'enseigne simplement parce que je suis bien payé(e) et que j'ai beaucoup de vacances.

19. L'élève pourrait être plus libre pour choisir ce qu'il veut apprendre et quand il veut l'apprendre.

20. Dans ma classe, j'ai l'occasion d'accorder l'attention voulue à chaque enfant individuellement.

21. Un enfant qui éprouve une difficulté de langage (zézaiement, bégaiement) est presqu'automatiquement classé "enfant-problème".

22. Certains enfants de ma classe sont irrécupérables.

23. J'en ai assez de recevoir des conseils d'une multitude de personnes ressources.

24. Pour reprendre le dessus à l'école il m'arrive de prendre un ou quelques jours consécutifs de maladie.

25. Les parents sont les 1ers responsables des difficultés de leurs enfants dans la plupart des cas

LES SIX (6) QUESTIONS SUIVANTES REFERENT AU ROLE DE L'ECOLE ET AUX SAVOIRS QU'ELLE DOIT PRIVILEGIER SELON VOUS. IL VOUS EST DEMANDE DE REPONDRE DE LA FAÇON LA PLUS DIFFERENCIEE POSSIBLE EN EVITANT D'ACCORDER LA MEME VALEUR A TOUS LES SAVOIRS CI-DESSOUS MENTIONNES.

26. L'école doit privilégier le savoir penser (capacité d'élaborer une pensée honnêtement fondée, cohérente, rigoureuse et sage).

27. L'école doit privilégier les savoirs parler et écouter (tels que définis dans les programmes actuels).

28. L'école doit privilégier les savoirs vivre, aimer, partager (capacité d'interagir harmonieusement avec les autres en conciliant ses intérêts et libertés individuels et collectifs avec ceux des autres personnes ou groupes).

29. L'école doit privilégier le savoir communiquer (capacité d'écouter, de comprendre vraiment l'autre et d'exprimer authentiquement son vécu émotif).

30. L'école doit privilégier les savoirs lire, écrire et compter.

TA- Tout à fait d'accord
A- D'accord
H- Hésitant ou incertain
PA- Pas d'accord
DO- Diamétralement opposé

31. L'école doit privilégier le savoir faire (familiarité avec les objets et outils de la vie quotidienne et capacité de les utiliser adéquatement).

32. Je suis très attaché(e) à la plupart de mes élèves et j'ai de bonnes relations avec eux.

33. La plupart du temps un enfant apprend mal parce qu'il n'a pas la capacité intellectuelle nécessaire.

34. L'élève pourrait être plus consulté pour ce qui a trait à son évaluation.

35. Je sens que je suis au bord de la dépression.

36. On devrait remettre les bulletins aux parents trois (3) fois par année.

37. La méthode de travail en équipe est limitée parce que les élèves plus forts préfèrent donner la réponse aux plus faibles plutôt que de leur donner des explications.

38. Je n'ai pas assez de temps pour m'occuper d'autre chose que de l'académique.

39. L'école est une maison de fous.

40. J'aimerais être plus consulté(e) au sujet de l'assiette-horaire.

41. Je ne risque pas de me tromper en disant que les enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage sont la plupart du temps des enfants pauvres.

42. Mon stress m'a déjà causé ou me cause encore des palpitations cardiaques.

43. Je me sens plus à l'aise pour donner un cours que pour animer des équipes de travail.

44. Le rôle du comité d'école doit se limiter à l'organisation d'activités para-scolaires.

45. L'école est un lieu où l'enfant doit apprendre des choses, acquérir des connaissances.

46. Une des choses que je déteste le plus dans ma tâche c'est de remplir 56 sortes de paperasses pour chaque enfant.

47. Je réfère un enfant lorsque je pense que je pourrais trouver avec un psychologue ou un orthopédagogue des moyens d'améliorer sa situation.

48. Mes tracas à l'école ont quelque chose à voir avec la grande fatigue que je ressens après une journée de travail.

49. En général, les parents se plaignent que l'école soit devenue semblable à une garderie d'enfants.

50. L'école actuelle renforce la dépendance de l'élève face au professeur aux dépens de son autonomie.

51. Je voudrais décider du système d'évaluation à utiliser dans ma classe.

52. L'école doit développer des rapports plus étroits avec le milieu dans lequel elle s'insère.

53. L'école peut détruire un enfant en lui faisant perdre sa confiance en lui, à la suite d'échecs académiques successifs.

54. Le comportement de certains enfants me déplaît au plus haut point.

55. Une enfant apprend mal lorsqu'il est timide ou tendu.

56. L'autonomie des élèves doit se limiter à des éléments qui ne remettent pas en cause la répartition du temps par matière.

57. Je souffre souvent d'insomnie.

58. Je déplore le peu de contact que j'ai avec les parents de mes élèves.

59. A l'école, on prend en considération le développement psycho-social de l'élève en favorisant spécialement l'établissement de saines relations interpersonnelles entre les enfants.

60. Je réfère un enfant au Bureau de Psychologie pour qu'un spécialiste règle son problème.

TA- Tout à fait d'accord

A- D'accord

H- Hésitant ou incertain

PA- Pas d'accord

DD- Diamétralement opposé

61. C'est le rôle des parents de s'occuper d'éduquer leurs enfants et non celui du professeur.

62. L'école est un lieu où l'enfant doit apprendre à apprendre, acquérir des habiletés qui lui permettront de s'adapter à diverses situations.

63. Je suis convaincu(e) de la valeur et de l'utilité de ce que je fais.

64. Un enfant qui ne se sent pas accepté de son groupe finit presqu'inévitablement par éprouver des difficultés d'apprentissage et ou d'adaptation.

65. L'absentéisme chronique est la faute exclusive du foyer.

66. L'école est encore beaucoup du bourrage de crâne.

67. La profession d'enseignant(e) finit par me peser très lourd sur les épaules parce qu'elle exige trop de moi en termes de temps et d'énergie.

68. Je suis mauvais(e) enseignant(e).

69. La plupart du temps un enfant apprend mal parce qu'il ne fait pas les efforts nécessaires, parce qu'il est paresseux.

70. Je suis souvent démuni(e) face aux élèves en difficulté d'apprentissage qui ont des problèmes émotifs parce que je ne sais comment m'y prendre pour leur venir en aide.

71. Si les enfants sont indisciplinés à l'école c'est que les parents sont trop "mous" à la maison.

72. L'école actuelle favorise l'individualisme aux dépens de la coopération.

73. L'autonomie des élèves doit se limiter à des éléments plutôt secondaires leur permettant de faire certains petits choix.

74. Par mes supérieurs, je me sens jugé(e) évalué(e) beaucoup plus qu'encouragé(e).

75. Je réfère surtout les enfants qui perturbent le fonctionnement de la classe.

76. Les personnes ressources sont souvent symbole pour moi de surplus de travail.

77. Je suis en faveur d'un conseil d'orientation de l'école où les parents auraient un rôle important à jouer.

78. Les cours donnés par les professeurs à tous les enfants sont encore plus efficaces que toute autre méthode pédagogique dans l'atteinte des objectifs des programmes.

79. Le divorce ou la séparation des parents est un facteur incontestable d'inadaptation scolaire chez l'enfant.

80. Je voudrais pouvoir avoir plus de latitude pour décider du contenu des programmes

81. Les structures pédagogiques actuelles ainsi que les programmes tels qu'ils sont bâtis favorisent le conformisme en laissant peu de place à la créativité et aux différences individuelles.

82. Ce qui m'amène le plus de difficultés dans ma profession, ce ne sont pas les élèves mais les conditions dans lesquelles je travaille.

83. Mes malaises physiques ne sont pas étrangers à ce qui se passe à mon travail.

84. Les parents devraient être plus consultés en ce qui concerne le classement de leurs enfants.

85. Dans mon travail, je me sens encouragé(e), appuyé(e) par les autres professeurs.

86. A l'école, on prend en considération la vie émotive de l'enfant.

87. Lorsque je traverse des périodes difficiles à l'école, ma santé générale s'en ressent.

88. Les enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation, dans une classe régulière (de plus de vingt enfants), sont une charge trop grosse pour l'enseignant qui manque de temps pour s'en occuper.

89. La plupart du temps un enfant apprend mal parce qu'il a des difficultés d'ordre émotif.

P R O J E T D E R E C H E R C H E S U R:

LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET/OU D'ADAPTATION

PAR: Chantal Leclerc

BUREAU DE PSYCHOLOGIE

SERVICES PERSONNELS AUX ELEVES

COMMISSION SCOLAIRE DES CASCADES-L'ACHIGAN

Août 1979

RAPPORT-SYNTHESE PAR: Michel Roy

Janvier 1980

P R O J E T D E R E C H E R C H E S U R:

LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET/OU D'ADAPTATION

PAR: Chantal Leclerc

BUREAU DE PSYCHOLOGIE

SERVICES PERSONNELS AUX ELEVES

COMMISSION SCOLAIRE DES CASCADES-L'ACHIGAN

Août 1979

RAPPORT-SYNTHESE PAR: Michel Roy

Janvier 1980

C'est grâce à une subvention accordée par la Direction Générale du développement pédagogique du M.E.Q. par le biais de son Programme d'aide à la Recherche que la présente recherche a pu être réalisée. De plus, l'annonce de la reconduction de la subvention au projet en juin a fourni un stimulant certain aux responsables dont en particulier l'agent de recherche qui a dû s'acquitter de sa tâche en temps supplémentaire bénévole.

L'Introduction met en évidence le rejet du modèle médico-ortho-pédagogique centré sur le diagnostic dans l'approche des problèmes d'apprentissage et d'adaptation pour privilégier un modèle multidimensionnel, écosystémique centré sur les processus. Ainsi, la recherche va s'attarder à identifier les caractéristiques des élèves en difficulté mais elle va aussi préciser en quoi l'école peut entraver ou faciliter le développement des élèves pour enfin tenter de percevoir le phénomène de l'inadaptation comme une difficulté vécue de façon dynamique entre un enfant et un milieu donné.

Le Chapitre I fait état des raisons qui ont prévalu dans le choix de l'échantillon. L'auteur parle aussi du danger d'objectiver l'élève en difficulté pour en faire un cas marginal et substitue à cette attitude la nécessité d'être sensible aux indices et signaux que nous envoient les inadaptés scolaires eu égard à leur vécu mais aussi par rapport

au système scolaire. En d'autres termes, le choix d'un échantillon d'élèves avec leurs caractéristiques ne doit pas nous faire perdre de vue la nécessité d'une démarche de réciprocité dans le décodage: l'école n'est pas tout à fait étrangère au phénomène de l'inadaptation.

Le Chapitre II soulève quelques considérations sur la notion d'inadaptation scolaire. Ici, l'auteur reprend certains aspects de l'Introduction pour les développer: validité des buts et normes scolaires, uniformité des attentes face aux enfants, monolithisme des valeurs, le danger des différentes étiquettes d'inadaptatés, les problèmes d'intégration des marginaux. A plusieurs égards, les constats de l'auteur font penser à l'analyse d'Illich qui donne à penser que l'école comme institution a dépassé le seuil d'être un outil utile et constructif pour l'homme, pour l'apprenant ("comme un remède amène la maladie"). Enfin, il est réaffirmé le choix d'une approche compréhensive et dynamique par rapport à une approche normative et stérile.

Le Chapitre III qui traite de la provenance et de la fiabilité des données précise et décrit les limites des différents instruments de cueillette de données. Ainsi, l'auteur s'est particulièrement attardée à une analyse minutieuse de l'influence des perceptions et représentations de l'enseignant sur l'évaluation de l'enfant et de ses difficultés. Ceci a conduit l'auteur à une fine analyse de la relation maître-élève et de ses caractéristiques. On a aussi insisté sur une approche environnementaliste de la signification du quotient intellectuel.

En cela, l'auteur reste fidèle à son approche multi-dimensionnelle.

Le Chapitre IV fait le relevé de plusieurs études qui tendent à démontrer l'incidence des facteurs socio-économiques sur l'inadaptation scolaire. Ces facteurs sont multiples (malnutrition, insalubrité et exiguité du logement, atypie culturelle etc.) et leurs manifestations quant au phénomène de l'inadaptation scolaire sont aussi nombreuses: aspirations et rendement scolaires moindres, insécurité émotive, intériorisation d'une image négative, monde fantasmatique menaçant etc. La très grande majorité des études dans le domaine concluent à une corrélation étroite entre les inégalités sociales et les inégalités scolaires ce qui pourrait laisser croire que toute intervention, qui se situerait dans le champ éducatif proprement dit, serait vouée à l'échec. Ici, l'auteur a su éviter cet écueil et s'est bien gardée d'une interprétation aussi radicale des conclusions de la recherche dans le domaine.

Il faut, il est vrai, s'attaquer aux inégalités sociales et économiques qui engendrent l'inégalité des chances mais d'un point de vue proprement scolaire, plusieurs défis demeurent: changer notre perception de l'enfant inadapté, modifier notre définition du phénomène de l'inadaptation, renforcer les mesures compensatoires louables et efficaces, développer certaines stratégies éducatives innovatrices et intégratrices, prôner des transformations au niveau des structures pédagogiques et de l'organisation de l'école...

Le Chapitre V procède à la présentation et à l'interprétation des résultats pour chacune des catégories de données soient: les renseignements personnels, les renseignements scolaires, les renseignements familiaux, les renseignements psycho-médicaux, les renseignements provenant de l'évaluation subjective du professeur et enfin les résultats aux tests et aux épreuves.

L'analyse des résultats pour les "renseignements personnels" tend à démontrer, qu'en ce qui concerne le grand nombre de garçons en difficulté par rapport au nombre de filles ainsi que les motifs de référence, de profonds stéréotypes socio-sexuels sont à l'oeuvre dès le jeune âge et qui influencent la façon d'être des garçons et des filles à l'école. Par ailleurs, l'influence de l'âge de l'enfant semble statistiquement déterminante en classe maternelle, ce qui nous invite avec Maurice Champagne Gilbert à reconnaître que le concept de maturité appartient à chaque âge et que cette maturité est à respecter.

L'analyse des résultats pour les "renseignements scolaires" démontre que l'accroissement subit des normes et exigences scolaires se manifeste, pour l'enfant de 1ère année, par des régressions, de l'insécurité, un haut taux de référence, des problèmes importants d'intérêt, d'attention et de concentration. L'auteur remet en question à cet effet certaines structures pédagogiques dont en particulier les mécanismes d'évaluation qui font souvent de l'école un outil destructeur de compétence, des mécanismes d'évaluation et un climat scolaire qui établissent un curriculum de la valeur

de l'étudiant comme apprenant.

Par ailleurs, le niveau socio-économique de la localité et la dimension de la population scolaire de l'école ne se sont pas avérés des facteurs significatifs du taux de référence par école.

L'histoire scolaire antérieure à l'année de référence 1976-1977 indique bien que plusieurs sujets sont référés pour la première fois en 2^{e} et 3^{e} années ou encore que près du 1/3 des enfants avaient déjà été référés l'année précédente et laissés sans ressource. C'est par ailleurs ce dernier aspect que démontrent les résultats de l'étude de l'histoire scolaire postérieure à l'année de référence 1976-1977.

En ce qui concerne l'absentéisme, il a été mis en évidence qu'en moyenne les élèves référés enregistraient un taux d'absentéisme du double de celui de la population scolaire en général. L'analyse a démontré que l'élève qui s'absente trop souvent a plus de peine à s'intégrer au groupe et surtout à suivre son rythme d'apprentissage.

D'autre part, l'étude n'a pas permis de constater de relation significative entre le fait de dîner à l'école, l'utilisation du transport scolaire et le taux de référence ou la fatigabilité de l'enfant.

De la même façon, les caractéristiques quantifiables des enseignants (scolarité, années d'expérience) n'ont pas d'incidence observable directement sur les processus d'apprentissage et d'adaptation des élèves.

Enfin, le nombre d'élèves dans le groupe auquel appartient l'enfant référé ne s'est pas révélé un facteur significatif pour l'ensemble des degrés scolaires. C'est seulement en maternelle qu'on obtient un coefficient de corrélation positif significatif entre le nombre d'élèves par classe et le nombre d'élèves référés. Le coefficient de corrélation devient même négatif en ce qui concerne la 3^{e} année. L'auteur suggère que c'est davantage dans le caractère collectif de la situation d'apprentissage que dans le nombre d'élèves par classe que réside la source de nombreux problèmes d'apprentissage et d'adaptation à l'école.

L'analyse des résultats pour les "renseignements familiaux" n'a pu être poussée très loin à cause du manque de données disponibles. Cependant, quelques données suggèrent une certaine relation positive entre le type de foyer (bi-parental, mono-parental, etc.) et l'inadaptation scolaire.

D'autre part, le travail de la mère à l'extérieur ne semble aucunement relié statistiquement aux difficultés scolaires des enfants référés.

Cependant, il semble bien que les enfants de famille nombreuse et en particulier les cadets de ces familles soient surreprésentés chez les enfants référés par rapport à la population en général. La fréquence des déménagements s'avère être de plus un facteur non négligeable de difficulté à l'école.

L'analyse des résultats pour les "renseignements psycho-médicaux" nous apprend que le niveau de préparation chez près de la moitié des enfants référés quant au langage, à la motricité fine et globale, à la latéralité est insuffisant, entrave les apprentissages sociaux et scolaires et favorise le développement d'un sentiment d'incompétence ou d'incapacité. Par ailleurs, l'hygiène et l'alimentation apparaissent des facteurs non négligeables chez 25% des enfants référés.

L'analyse des résultats pour "les renseignements provenant de l'évaluation subjective du professeur", démontre que l'apprentissage et l'adaptation, loin d'être des secteurs différents dans la vie scolaire de l'enfant, sont profondément interreliés.

En ce sens, l'analyse indique que ce qui pose le plus problème, ce sont les activités liées à l'apprentissage scolaire, c'est-à-dire à l'acquisition de connaissances et d'habiletés académiques. Les facteurs les plus en évidence sont les difficultés de concentration, d'attention, de régularité, de fatigabilité, du manque d'intérêt et de motivation et de créativité.

Ce premier élément du tableau est lourd de conséquences puisque l'on sait que la réussite à l'école est un déterminant puissant de l'image qu'un individu a de lui-même. L'auteur s'est par ailleurs appliquée à démontrer l'interdépendance, l'aspect circulaire des différents facteurs pour en arriver à décrire les aléa des processus d'apprentissage et d'adaptation.

D'autre part, les difficultés d'adaptation psychosociale, d'adaptation émotive, d'adaptation aux contraintes sociales apparaissent la plupart du temps comme des éléments redondants des difficultés liées à l'apprentissage scolaire, ce qui ne signifie pas qu'il ne constituent que des effets de ces dernières mais plutôt que les aspects psycho-sociaux-affectifs font partie intégrante de l'élève-apprenant.

Il en est ainsi de l'autonomie face à l'adulte, de la conception de soi, de l'accumulation de tension, de l'expression des émotions, de l'adaptation au changement, de la réaction à la discipline et à l'autorité.

Enfin, l'auteur insiste sur la responsabilité des parents des enfants en difficulté qui n'apportent pas toujours le support nécessaire à l'enfant ou à l'école dans sa mission éducative ou encore qui doivent souvent apprendre à modifier leurs attitudes, perceptions et comportements face à leur enfant en difficulté.

L'analyse des résultats des enfants référés au test démontre que,par rapport à la population scolaire en général, les enfants référés ne se situent pas tellement en-deçà de la moyenne en ce qui a trait au rendement intellectuel. Par contre, l'écart est probablement significatif en ce qui concerne une trentaine d'entre eux. Enfin, les facteurs instrumentaux qui semblent davantage compromis chez les enfants en difficulté sont: le langage, la motricité, la latéralisation, l'organisation spatio-temporelle. En ce qui concerne les dimensions affectives mesurées par les différentes épreuves, elles n'ont pu faire l'objet de compilation et d'analyse à cause des énergies considérables qu'il aurait fallu investir.

En dernier lieu, la conclusion insiste sur la nécessité de modifier nos attitudes face à l'enfant comme "apprenant", de privilégier un modèle et des structures pédagogiques susceptibles de développer le potentiel de chaque élève.

L'auteur conclut avec une proposition d'expérimentation dont le domaine serait: les attitudes de l'élève en difficulté face à l'apprentissage scolaire; dont la population-cible serait des groupes d'élèves de 3^{e} année et qui appliquerait une stratégie basée sur la coopération entre les élèves.